

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät I, Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft
Dekan: Prof. Dr. Christof Rapp

Karsten Schuldt

Bibliotheken als Bildungseinrichtungen

Bestimmung der Effekte von Bildungsaktivitäten im Rahmen Öffentlicher Bibliotheken unter dem Fokus Sozialer Gerechtigkeit. Entwurf eines bibliothekswissenschaftlichen konzeptionellen Forschungsrahmens.

PROMOTION

zur Erlangung des akademischen Titels
doctor philosophiae (Dr. phil.)

eingereicht: 27. Februar 2009

Verteidigung: 18. November 2009

Erstgutachter: Prof. Dr. rer. pol. Frank Heidtmann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Stefan Gradmann

Vorwort.....	8
1 Einleitung, Fragestellung und Aufriss des Forschungsthemas.....	14
1.1 Bildung.....	16
1.2 Soziale Gerechtigkeit.....	17
1.3 Methode.....	18
2 Konzepte von Bildung und Sozialer Gerechtigkeit im Bezug auf Öffentliche Bibliotheken.....	20
2.1 Konzepte von Bildung, Debatten um Bildungsbegriffe und die Behandlung des Komplexes Bildung im politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Rahmen.....	22
2.1.1 Formelle, Non-Formelle und Informelle Bildung.....	22
2.1.1.1 Charakteristika der drei Bildungsbereiche.....	24
2.1.1.2 Einrichtungen der drei Bildungsbereiche.....	30
2.1.1.3 Das Verhältnis Öffentlicher Bibliotheken zu den drei Bildungsbereichen.....	31
2.1.2 Lebenslanges Lernen, Neue Lernkulturen und die Stellung Öffentlicher Bibliotheken innerhalb dieser Debatten.....	33
2.1.2.1 Entwürfe, Vorstellungen und Debatten um Lebenslanges Lernen in Deutschland.....	34
2.1.2.2 Konzepte des Lebenslangen Lernens der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber.....	47
2.1.2.3 Debatten um Lebenslanges Lernen im englischen Sprachraum.....	50
2.1.2.4 Öffentliche Bibliotheken und die Debatten um Lebenslanges Lernen.....	56
2.1.3 Themen und Praxis bibliotheksbasierter Bildung.....	74
2.1.3.1 Lesen.....	75
2.1.3.2 Recherche, Medien und Informationen.....	81
2.1.3.3 Lerntechniken.....	89
2.1.3.4 Bibliotheksbenutzung.....	90
2.1.3.5 Diskussion der Vor- und Nachteile einer Konzentration auf die besprochenen Themenkomplexe.....	92
2.2 Konzepte Sozialer Gerechtigkeit und Ansätze einer allgemeingültigen Bewertungsgrundlage sozial gerecht und ungerecht wirkender öffentlicher Einrichtungen.....	94
2.2.1 Soziale Gerechtigkeit als politischer und gesellschaftlicher Metadiskurs.....	96
2.2.1.1 Philosophische Grundlage.....	98
2.2.1.2 Politisches Verständnis.....	104
2.2.1.2.1 Positionen der Bundesparteien zur Sozialen Gerechtigkeit.....	105
2.2.1.2.2 Zusammenführung der Positionen der Bundesparteien zu einem gesellschaftlichen Diskursraum.....	109
2.2.1.2.3 Exemplarische Anwendung der philosophischen Methode.....	110
2.2.1.2.4 Grenzen der Bestimmungen von Gerechtigkeitsvorstellungen.....	112
2.2.1.3 Sozialwissenschaftlicher Zugriff auf Soziale Gerechtigkeit und Ungleichheit.....	114
2.2.2 Das Verhältnis der Öffentlichen Bibliothek zur Sozialen Gerechtigkeit.....	119
2.2.2.1 Bildung und Soziale Gerechtigkeit.....	119
2.2.2.2 Der egalitäre Anspruch Öffentlicher Bibliotheken.....	125
2.3 Zwischenfazit.....	131
3 Strukturierung von Ansätzen zur Bestimmung bibliothekarischer Bildungseffekte.....	134
3.1 Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsmessung.....	135

3.1.1 Ebenen und Methoden der Bildungsforschung.....	136
3.1.2 Grenzen der Bildungsforschung.....	158
3.1.3 Relevanz für bibliothekarische Bildungseffekte.....	162
3.1.4 Fragestellungen und Methoden potentieller Forschungen zu bibliotheks-basierten Bildungsprozessen.....	167
3.1.5 Ableitung eines Forschungskreislaufs.....	175
3.1.6 Der Bezug von Bibliotheken zu formellen, non-formellen und informellen Bildungsaktivitäten.....	179
3.1.7 Zwischenfazit.....	181
3.2 Möglichkeiten und Grenzen der Bestimmung Sozialer Gerechtigkeit. .	182
3.2.1 Operationalisierung normativer Aussagen der Moralphilosophie.....	182
3.2.1.1 Allgemeine Problemlage.....	184
3.2.1.2 Erweiterte Problemlage für eigenständige Einrichtungen.....	194
3.2.2 Kategorien und Methoden zur Messung Sozialer Durchlässigkeit und Chancengleichheit.....	203
3.2.2.1 Darstellung und Diskussion ausgewählter Kategorien Sozialer Gerechtigkeit.....	205
3.2.2.2 Tabellarische Darstellung möglicher Operationalisierungen von Kategorien Sozialer Gerechtigkeit.....	231
3.2.3 Fragestellungen im Rahmen bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten.....	235
3.2.3.1 Grundlegende Fragen für Bibliotheken als öffentliche Einrichtungen.....	236
3.2.3.2 Abgrenzung erkenntnisgeleiteter Fragestellungen von bibliothekspolitischen und marketingtechnischen Zugriffen.....	239
3.2.4 Zwischenfazit.....	243
3.3 Evidence Based Librarianship.....	245
3.3.1 Grundlagen des Evidence Based Librarianship.....	246
3.3.1.1 Kritik am New Public Management.....	246
3.3.1.2 Programmatik des Evidence Based Librarianship.....	249
3.3.1.3 Rückwirkung in die akademische Forschung: das Library Game Lab of Syracuse.....	251
3.3.1.4 Bezug des Evidence Based Librarianship zur vorliegenden Arbeit.....	252
3.3.2 Anwendungsbeispiele des Evidence Based Librarianship.....	253
3.3.2.1 Strukturierte und narrative Interviews.....	253
3.3.2.2 Ethnologische Methoden.....	256
3.3.2.3 Fokusgruppen.....	259
3.3.2.4 Randomized controlled trials.....	260
3.3.2.5 Umfragen.....	261
3.3.2.6 Sekundäranalyse existierender Datenbestände.....	262
3.3.2.7 Design-Based Research.....	265
3.3.3 Schlussfolgerungen für die Identifikation und Modifizierung von Bildungseffekten Öffentlicher Bibliotheken.....	266
3.3.3.1 Potentiale kontinuierlicher Forschungsprozesse in Öffentlichen Bibliotheken.....	267
3.3.3.2 Voraussetzungen für kontinuierliche Forschungsprozesse.....	272
3.3.3.3 Grenzen der Wirksamkeit kontinuierlicher Forschungsprozesse.....	274
3.4 Entwurf eines bibliothekswissenschaftlichen konzeptuellen Forschungsrahmens zum Themenkomplex bibliotheks-basierte Bildungsaktivitäten und Soziale Gerechtigkeit.....	276
3.4.1 Ein Conceptual Framework als Mittel zur Strukturierung von Erkenntnis- und Forschungsprozessen.....	278
3.4.2 Konstruktion eines konzeptuellen Forschungsrahmens.....	282
4 Zusammenfassung und Fazit.....	289
4.1 Zusammenfassung.....	289
4.2 Methodendiskussion.....	291
4.3 Fazit.....	293

5 Nachwort.....	295
6 Literatur und Anhänge.....	298
Literatur.....	298
Anhang A: Recherche zu den dokumentierten Bildungsaktivitäten Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland, Mai 2007.....	334
Anhang B: Tabellarische Darstellung der dokumentierten Ansätze von Spiralcurricula Bibliothek-Schule.....	344
Anhang C: Aktuelle Bildungsstudien.....	349

Tabellen

Tabelle 1: Allgemeine Bereiche der Bildungsprozesse.....	22
Tabelle 2: Einrichtungen des Bildungssystems und ihre Zuordnung zu den Bildungsbereichen.....	30
Tabelle 3: Charakteristika von englisch-sprachigen Debatten um Lebenslanges Lernen.....	56
Tabelle 4: Beziehung von Öffentlichen Bibliotheken zu einzelnen Bereichen des Konzeptes Lebenslanges Lernens.....	74
Tabelle 5: Themen bibliothekarischer Bildungsaktivitäten.....	94
Tabelle 6: Grundaussagen der Bundesparteien zur Sozialen Gerechtigkeit.....	106
Tabelle 7: Mögliche Ebenen der Messung von Bildungseffekten.....	159
Tabelle 8: Fragestellungen und Methoden der Wirkung bibliothekarischer Unterstützung für unterschiedlich formelle Bildungsprozesse.....	170
Tabelle 9: Möglichkeiten der Operationalisierung ausgewählter Kategorien Sozialer Gerechtigkeit und ihr Bezug zu Bildungsaktivitäten.....	235

Abbildungen

Abbildung 1: Bezug von Öffentlichen Bibliotheken zu den drei Bildungsbereichen.....	33
Abbildung 2: Trends der Debatten um Lebenslanges Lernen.....	45
Abbildung 3: Idealschema eines Spiralcurriculum Bibliothek-Schule.....	66
Abbildung 4: Modell der Forschungsansätze zur Bestimmung der Effekte politischer Erwachsenenbildung.....	164
Abbildung 5: idealtypischer Kreislauf Evaluation und Anwendung von Evaluationsergebnissen.....	176
Abbildung 6: idealtypischer Kreislauf einer kontinuierlichen Forschungspraxis, in Anlehnung an Evaluationskreisläufe.....	178
Abbildung 7: idealtypischer Kreislauf einer kontinuierlicher Bestimmung des Status Quo Sozialer Gerechtigkeit im Bezug auf öffentliche Einrichtungen.....	202
Abbildung 8: Conceptual Framework für das Feld Community, Identity, and Knowledge for LIS Research nach Afzal Waseem.....	280
Abbildung 9: Die drei Ebenen des konzeptuellen Forschungsrahmens.....	284
Abbildung 10: Konzeptueller Forschungsrahmen zum Feld bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten.....	287

Abkürzungsverzeichnis

BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BID	Berufsverband Information Bibliothek e.V.
BIX	Deutscher Bibliotheksindex
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
CSU	Christlich-Soziale Union in Bayern
DBV	Deutscher Bibliotheksverband e.V.
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Bonn)
EBLS	Evidence Based Librarianship
EU	Europäische Union
FDP	Freie Demokratische Partei
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Allgemeiner Deutscher Lehrer- und Lehrerinnen-Verband) - Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher
Grüne	Bündnis 90 / Die Grünen
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
KMK	Kultusministerkonferenz
LGL	Library Game Lab, School of Information Studies, Syracuse University, NY
LIS	Library and Information Science
Linkspartei	Die Linke
NGO	Nichtregierungsorganisation / Non-Governmental Organization
NPM	New Public Management
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Program for International Student Assessment
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
TIMMS	Third International Mathematics and Science Study
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ver.di	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
VHS	Volkshochschule
ZIB	Zentrum Information Bildung (Unna)

Explizite Konzepte, die – wie Lebenslanges Lernen oder Soziale Gerechtigkeit – auch eine missverständliche Verwendung im allgemeinen Sprachgebrauch implizieren, werden in der vorliegenden Arbeit durchgängig groß geschrieben.

Abstract

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, inwieweit die im bibliothekarischen Diskurs verbreitete Vorstellung von Bibliotheken als allgemeinbildende und sozial gerecht wirkende Bildungseinrichtungen begründbar ist. In diesem Zusammenhang wird Bildung hauptsächlich unter dem Fokus Sozialer Gerechtigkeit verstanden. Zudem wird sich in dieser Arbeit auf das Öffentliche Bibliothekswesen in Deutschland beschränkt.

Im ersten Teil (Kapitel 2) der Arbeit wird im Anschluss an die Methode der soziologischen Feldanalyse, die hauptsächlich von *Pierre Bourdieu* entwickelt wurde, das Feld der bibliotheksbasierten Bildungsaktivitäten in einer dichten Beschreibung nachgebildet und im Rahmen aktueller Bildungsdebatten verortet. Als Datenbasis dient dazu, neben dem in relevanten bibliothekarischen Zeitschriften und Veröffentlichungen widergespiegelten bibliothekarischen Diskurs und den grundlegenden Bildungsstudien und bildungspolitischen Konzepten der letzten Jahre, eine Recherche auf den Homepages aller hauptamtlich geführten Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland, wobei diese Internetpräsenzen als Abbild des öffentlich sichtbaren Selbstbildes der Einrichtungen und als Präsentationsform ihrer Angebote verstanden werden.

Dieser erste Teil umfasst fünf Teilschritte: Im ersten werden die aktuell relevanten Entwicklungen des gesamten Bildungssektors dargestellt und im zweiten Schritt auf Bibliotheken bezogen. Dabei wird die Eigenschaft der Bibliotheken als Einrichtungen, welche jeweils für die drei Bereiche formelle, non-formelle und informelle Bildung eine eigenständige Bedeutung haben können, reflektiert. Zudem werden die aktuellen Vorstellungen des Konzeptes Lebenslanges Lernen besprochen und die Differenz zwischen diesem Konzept und den Vorstellungen von Bibliotheken über ihre mögliche Bedeutung in zukünftigen Bildungsnetzwerken herausgearbeitet. Ferner wird ein Überblick über die tatsächlich dokumentierten bibliotheksbasierten Bildungsaktivitäten gegeben und mit dem Anspruch von Bibliotheken, allgemeinbildende Einrichtung zu sein, verglichen. Es wird festgehalten, dass sich die tatsächlichen bibliothekarischen Bildungsaktivitäten fast vollständig auf die Bereiche Lesen, basale Lern- und Recherche-Techniken und Bibliotheksbenutzung konzentrieren. Zudem gibt es gerade bei den Bildungsaktivitäten von Bibliotheken eine, aus dem eigenen Anspruch nicht abzuleitende, Konzentration auf die Altersgruppe Kinder und Jugendliche. Auffällig sind das Fehlen pädagogischer Konzepte und das Fehlen eines Bezugs bibliothekarischer Bildungsaktivitäten auf die Bestandsentwicklung oder -präsentation von Bibliotheken. Im dritten Schritt der Arbeit wird versucht, die verschiedenen Vorstellungen von Sozialer Gerechtigkeit zu operationalisieren. Dazu wird der philosophische, der politische und der sozialwissenschaftliche Zugriff auf dieses Konzept dargestellt und anschließend der moralphilosophische Ansatz von *John Rawls* als für die vorliegende Arbeit produktivster dargestellt. Im vierten Schritt werden die gewonnenen Erkenntnisse über das Konzept Soziale Gerechtigkeit und Bildung zusammengeführt. Dabei wird festgehalten, dass Bildung nicht per se als Mittel zur Erhöhung Sozialer Gerechtigkeit gelten kann, insbesondere nicht, wenn sie möglichst vollständig in die Verantwortung der Individuen übertragen wird, wie dies im Rahmen des aktuellen Konzeptes Lebenslanges Lernen geschehen soll. Vielmehr ist es notwendig, die Vermittlung von Bildung mit einer beständigen Reflexion über die gesellschaftlichen Umstände dieser Vermittlung zu verbinden. Im fünften Schritt werden die Erkenntnisse des vierten Schritts auf Bibliotheken übertragen. Dabei wird der Anspruch von Bibliotheken, eine egalitär zugängliche Einrichtung zu sein, als ungenügend für eine sozial gerechte Wirkung von Bibliotheken als Bildungseinrichtungen bezeichnet.

Im Zwischenfazit nach dem ersten Abschnitt dieser Arbeit wird festgehalten, dass aufgrund der unsicheren Datenlage und der relativ undokumentierten bibliothekarischen Praxis eine eindeutige Antwort auf die Grundfrage dieser Arbeit, ob und wie Bibliotheken als Bildungseinrichtungen wirken, nicht möglich ist. Allerdings lässt sich vermuten, dass Bibliotheken in der Praxis nicht die allgemeinbildende und egalitäre Wirkung haben, die ihnen im bibliothekarischen Diskurs oft zugesprochen wird.

Der zweite Teil (Kapitel 3) der Arbeit versucht, mögliche Forschungswege und -methoden zu identifizieren, die erstens zu einer zukünftigen Beantwortung der Frage der Arbeit beitragen und zweitens eine genauere Analyse des Ist-Zustandes bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten und damit auch eine gesteuerte Veränderung desselben ermöglichen könnten. Hierzu werden die vorhandenen Ansätze der Bildungs- und der Forschungen zur Sozialen Gerechtigkeit sowie ihre Potentiale und Grenzen systematisiert. Im Rahmen dieser Darstellungen werden beständig mögliche Forschungsfragen zu bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten, die sich mithilfe der jeweiligen Methoden bearbeiten lassen würden, herausgearbeitet. Zudem wird, im Anschluss an verbreitete Evaluationsmodelle, eine Praxis lokal basierter Forschungsaktivitäten konstruiert, die es einzelnen Bibliotheken möglich machen würde, selbstständig die tatsächlichen Effekte ihrer Aktivitäten zur Unterstützung von Bildungsprozessen zu analysieren und zu gestalten. Anhand der hauptsächlich in Kanada und Großbritannien virulenten Bewegung des *Evidence Based Librarianship* wird dargelegt, dass solche Forschungsprozesse praktisch möglich sind und zu für die bibliothekarische Praxis sinnvollen Aussagen führen können.

Als Hauptergebnis der vorliegenden Arbeit wird, auf Grundlage der erlangten Erkenntnisse, abschließend ein bibliothekswissenschaftlicher konzeptueller Forschungsrahmen entworfen, welcher einen potentiellen kollaborativen Forschungsprozess des bislang kaum untersuchten, aber offensichtlich thematisch breiten Feldes bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten skizziert. Insoweit strukturiert die vorliegende Arbeit vorrangig Desiderate und eröffnet ein potentielles Forschungsfeld.

Motti

I'm not the kind with the education that will let me learn the way you wa'an mi do / And thats the reason why I come your streets and the reason why I sell the things I do / Your system won't provide and I refuse to let down and die / So when you see me inna di streets blow me mek mi survive so let mi tell you / The struggle goes on / and I got to hustle / I've got fi sell a couple pound of supmn / I got my family to feed / so I'm hustling in your streets (Junior X: Have to Hustle, [Jamaika] 2008)

Many adults, and particularly the group without professional training, do not feel inclined to 'go back to school', certainly not when talking in terms of traditional educational institutions. It is therefore imperative to think along different lines, if this group is to have a real chance of remaining within the labour market or in fact participate as active citizens in a democratic society. Given many adults' objection to traditional 'schools', the educational institutions will have to 'move towards these adults' and create innovative forms of education as well as develop new models for learning environments. (Trine Rønholt [Dänemark], 2002)

We still lack a detailed vision of the needs of the labour market and, above all, we lack knowledge of the social impact of the work of libraries that is backed up by scientific research. (Emir Jose Suaide [Brasilien], 2003, S. 383)

Die Tatsache, daß ein Graduierter keine seine besonderen oder höchsten Qualifikationen entsprechende Stellung finden kann, ist kein Skandal. Jedoch die Tatsache, daß derselbe Mensch keine gesellschaftlich nützliche Funktion übernehmen und sich mit dieser Funktion identifizieren kann oder will, bezeugt das Scheitern des Erziehungssystems. (Edgar Faure et al., 1973, S. 40)

Vorwort

Die Themenwahl jeder größeren Arbeit, insbesondere wenn sie in dem Maße frei ist, wie eine geisteswissenschaftliche Promotion, ist niemals zufällig. Vielmehr baut sie auf den Interessen der jeweils Schreibenden auf und wird nie so objektiv und interessenlos unternommen, wie es den Darstellungen in zahlreichen Promotionen und anderen wissenschaftlichen Arbeiten folgend den Anschein haben könnte. Gerade in der deutschsprachigen Publizistik und Wissenschaft hat sich ein Stil etabliert, der die oder den jeweils Schreibenden als Subjekt der Erkenntnis, dass verantwortlich Themen, Methoden und Schlussfolgerungen auswählt, so weit zurücktreten lässt, bis sie oder er einen scheinbar objektiven Geist darstellen, der nichts weiter vermitteln würde, als eine exakte und unanfechtbare Beschreibung der Realität des jeweiligen Forschungsgegenstandes. Obwohl sich im US-amerikanischen wissenschaftlichen Diskurs diese Zurücknahme der Schreibenden bislang nicht so radikal durchgesetzt hat und sehr wohl Schreibende sich mit ihrer Geschichte, ihrer politischen und gesellschaftlichen Identität und ihren Interessen immer wieder in ihren Texten vorstellen, hat die feministische Wissenschaftstheoretikerin *Donna Harraway* gerade am Beispiel der englischsprachigen Wissenschaft das vorgebliche Verschwinden des wissenschaftlichen Erkenntnissubjekts als unbewusste Strategie beschrieben, subjektive Interessen und Ansichten als objektive Wahrheit auszugeben. Sie nennt es den Gottes-Trick.

Ich bin persönlich der Überzeugung, dass eine solche falsche Zurücknahme des Schreibenden nicht nur die Gefahr beinhaltet, sich unbewusst symbolisch als forschendes Subjekt aus dem Erkenntnisprozess auszuschließen und damit die gesellschaftliche Wirklichkeit jedes Forschungsprozesses zu negieren, sondern dass sie auch dazu beiträgt, zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten nicht als die strategischen Texte zu verstehen, die sie darstellen, sondern als austauschbare Texte ohne Zielrichtung. Eine große Gefahr dabei ist, solche Texte eben nicht mehr sinnvoll als strategische Texte und beispielsweise als Teil persönlicher oder institutionell organisierter politischer Kampagnen bezeichnen und somit den realen Status wissenschaftlichen Wissens in der Gesellschaft nicht mehr erfassen zu können. Diesem Trend möchte ich mich nicht anschließen. Vielmehr bin ich davon überzeugt, dass auch scheinbar objektive wissenschaftliche Äußerungen durch eine gesellschaftliche und individuelle Verortung nachvollziehbarer werden, egal welche Position man selber, als Interpretierende oder Interpretierender einer wissenschaftlichen Arbeit, zu dieser Verortung einnimmt.

Deshalb möchte ich diese Arbeit mit einer biographischen Skizze beginnen, die anfangs wenig mit Bibliotheken oder Bildungskonzepten zu tun hat.

Seit meiner Jugendzeit war ich in unterschiedlichen Bereichen politisch engagiert. Ich bin der festen Überzeugung, dass man sich ein Urteil über eine Gesellschaft nur erlauben kann, wenn man – solange man die Möglichkeiten dazu hat – sich aktiv an ihrer Umgestaltung oder dem Erhalt positiv wahrgenommener Einrichtungen und Strukturen beteiligt. Als ich mit 15 Jahren dieses Engagement begann, arbeitete ich in einer vom *Sozialpädagogischen Institut* in Berlin getragenen Jugendgruppe mit, die versuchte, als Lobbyorganisation die Interessen von Kindern und Jugendlichen in Berlin auf kommunalpolitischer Ebene zu vertreten. Später, als ich studierte, war ich sowohl im *Studierendenparlament* als auch im *Allgemeinen Studierendenausschuss* meiner Universität – der sich aufgrund seines besonderen Aufbaus anders nennt – aktiv. Am Ende meines Studiums trat ich einer Gewerkschaft bei und versuche in dieser die Interessen von Studierenden,

Promovierenden und wissenschaftlich Arbeitenden zu vertreten. Daneben und in vielen Jahren auch hauptsächlich, engagierte ich mich in selbstverwalteten Kulturinitiativen, antifaschistischen und atheistischen Gruppen und theoretisch arbeitenden Zirkeln der – politikwissenschaftlich ausgedrückt – radikalen Linken, was allerdings nur wenig aussagt, da in Deutschland dazu umstandslos fast jede linke Überzeugung außerhalb der in der SPD, den Grünen und neuerdings der Linkspartei organisierten Sozialdemokratie gezählt wird.

In dieser Zeit habe ich einige Strukturelemente kennen gelernt, die sich in diesen verschiedenen Szenen und Themenfeldern beständig wieder finden ließen. Viele von diesen Elementen mögen politikwissenschaftlich interessant sein. Schließlich hat es für die Analyse von politischen Prozessen einige Bedeutung, wenn die *Berliner Senatsverwaltung* in gewissen Grundzügen nicht anders zu funktionieren scheint, als die Fraktionen eines Studierendenparlaments oder Gruppen der radikalen Linken. Aus der Sicht von Engagierten sind diese strukturellen Gemeinsamkeiten allerdings bestenfalls enervierend. Zumeist halten sie politische Prozesse auf und führen zu einer systematischen Demotivation. Viele langfristig Aktive – und auch hier scheint es egal zu sein, ob sie sich als Autonome definieren würden oder als Mitglieder einer staatstragenden Partei – scheinen auf diese Strukturen mit Zynismus und Sarkasmus zu reagieren. Andere beenden über kurz oder lang ihr Engagement.

Zwei dieser strukturellen Eigentümlichkeiten sind mir im Laufe meines politischen Engagements besonders aufgefallen: Erstens, dass sich in den jeweiligen Diskursen Axiome bilden, die ohne weitere Begründung oder empirische Überprüfung, teilweise auch im Widerspruch zu anderen Erkenntnissen, von dem Großteil der Aktiven immer wieder erzählt werden. Das Eigentümliche an diesen Axiomen ist, dass sie von Menschen, die außerhalb des jeweiligen Feldes stehen, kaum ernst genommen werden.

Beispielsweise gab es spätestens seit 1989 in der antifaschistischen und der antikapitalistischen Linken – die ansonsten sehr wohl, insbesondere im Bezug auf die theoretische Reflexion über den Antisemitismus, voneinander zu trennen sind – die immer wiederkehrende Debatte darüber, wie man mit den gelegentlich auftretenden Massendemonstrationen, beispielsweise gegen den Irakkrieg 2003, gegen den Einsatz der Bundeswehr in Jugoslawien 1999 oder gegen die als Hartz IV bekannten Arbeitsmarktreformen 2004, umgehen soll. Es war zu beobachten, dass jeweils in einem der ersten Texte zu jeder dieser Debatten postuliert wurde, dass eine kritische Intervention in diese Demonstrationen durch die radikale Linke notwendig sei, um deren Themen den Demonstrierenden nahe zu bringen. Gegen jede Erfahrung, die – gemessen an den formulierten Ansprüchen – das Scheitern solcher Interventionen in den vorhergehenden Fällen eigentlich vermitteln sollte, wurde diese Argumentation bis zum Ende der jeweiligen Bewegung beständig wiederholt, um bei der nächsten wieder veröffentlicht zu werden. Im Studierendenparlament oder verschiedenen Allgemeinen Studierendenausschüssen hingegen kommt es immer wieder zu einer Debatte, weil sich die Arbeit in ihnen als schwierig erweist und wenig sichtbare Erfolge zeitigt. Fast jede dieser Debatten endet damit, dass mangelnde Kommunikation und mangelndes Vertrauen als Grundproblem festgestellt und die bessere Vernetzung der Aktiven oder Fraktionen untereinander als Möglichkeit zur Überwindung dieser Probleme bezeichnet wird. Dies ebenfalls gegen alle Erfahrungen über das Scheitern solcher Ansätze in früheren Krisen. In der Kinder- und Jugendpolitik lautet ein solches axiomatisches Motto „Kinder sind die Zukunft“. Ein zweites Axiom ist das von der unaufhaltsamen Alte-

rung der Gesellschaft. Dies ist weder belegt, noch wird es jemals weiter spezifiziert. Die Entwicklung der Demographie ist beispielsweise eine Geschichte von scheiternden langfristigen Voraussagen. Die radikale Alterung, auf die sich mit dem zweiten Axiom bezogen wird, ist insoweit ein Szenario unter vielen, doch dies wird in der Kinder- und Jugendpolitik nicht beachtet. Genauso wenig ist klar, ob „unsere Kinder“ tatsächlich „unsere Zukunft“ sind. Ein Blick nach Frankreich würde dieses Motto beispielsweise als falsche Annahme offenbaren. Dort war man lange Zeit derselben Meinung und muss sich heute eingestehen, dass es eher die Kinder aus den *Banlieues* sind, die zumindest eine wichtige Rolle in der Zukunft Frankreichs spielen werden und nicht die Kinder der Mittelschicht und der organisierten Arbeiter- und Arbeiterinnenbewegung, die lange Zeit von der französischen Kinder- und Jugendpolitik als Hauptzielgruppe der eigenen Arbeit betrachtet wurden. Dennoch legitimieren sich zahllose Projekte und Gruppen in der Kinder- und Jugendpolitik über diese beiden Axiome, wie auch die Berliner Senatsverwaltung oder die Bundesregierung diesen Axiomen bei der Ausschreibung von Projektgeldern folgt.

Die zweite strukturelle Eigentümlichkeit ist, dass immer wieder die gleichen Lösungen für nahezu alle identifizierten Probleme in den jeweiligen politischen Feldern vorgebracht werden. Dabei haben spezifische Felder jeweils spezifische Lösungen, doch ist die Struktur miteinander zu vergleichen. In der radikalen Linken wird auf die Frage, wie die Ansichten und Analysen der engagierten Gruppen propagiert werden sollen, fast immer geantwortet, dass es dafür verschiedene Wege gibt, die miteinander kombiniert werden müssten. Faktisch beschränkt sich die Vermittlung dann immer wieder auf die Herausgabe von Broschüren und Flugblättern, welche meist an den Ansprüchen und Erwartungen der jeweiligen Zielgruppe vorbei geschrieben werden. Im Bereich der Studierendenpolitik lautet die Lösung fast immer Vernetzung und bessere Kommunikation. Die stereotype Antwort innerhalb der deutschen Gewerkschaften lautet, dass sich die Betroffenen organisieren, einen Betriebsrat gründen und ihre Ziele artikulieren müssen und zwar auch auf Veranstaltungen, in denen beispielsweise für einen Problembereich gewerkschaftlicher Organisation dargelegt wurde, dass die Tendenz zur Prekarisierung in der Arbeitswelt gerade diese Organisation von Arbeitenden unmöglich macht. In der Kinder- und Jugendpolitik, zumindest in den 1990er Jahren in Berlin, lautet die axiomatische Antwort fast aller politischen Akteure und Akteurinnen „Skaterbahnen“. Dies mag polemisch klingen, war aber tatsächlich der Fall. Egal, ob über Probleme, welche durch die Schließung von Jugendfreizeiteinrichtungen entstanden, über fehlende Tempo-30-Zonen in Wohngebieten, Demokratieverdrossenheit unter Jugendlichen oder die Drogenpolitik debattiert wurde, endet dies fast immer darin, dass politische Verantwortliche die Vorstellung formulierten, dass Skaterbahnen gebaut und damit die Jugend erreicht werden sollte. Dabei ist dieser Vorschlag schon deshalb absurd, weil immer nur ein Teil der Jugendlichen – und dabei in Deutschland meist Jugendliche aus dem Mittelstand und ohne Migrationshintergrund, in den USA meist Jugendliche aus sogenannten WASP-Familien (*White Anglo-Saxon Protestants*) – sich überhaupt für das Skaten interessiert und hiervon ein Großteil mit den extra für sie gebauten Skaterbahnen wenig anzufangen weiß, da für sie das Interessante am Skaten das Umnutzen des Öffentlichen Raumes ist.

In all den Jahren ist mir nicht klar geworden, was der Sinn solcher Axiome ist. Man könnte mit *Pierre Bourdieu* versuchen, sie als distinktive Merkmale einzelner Politikfelder zu begreifen. Mit *Michel Foucault* könnte man auch versucht werden, sie als partikulare Episteme zu verstehen. Oder mit *Talcott Parson* und *Niklas*

Luhmann als notwendige Tautologien zur selbsttätigen Reproduktion der Subsysteme der Gesellschaft. Ich hatte es allerdings aufgegeben, diese Struktur verstehen zu wollen.

Doch besonders am Ende meines Studiums der Bibliothekswissenschaft, als ich für meine Magisterarbeit die deutschsprachige Literatur zu Schulbibliotheken durcharbeitete, hatte ich das Gefühl, die beschriebene Struktur wiedergefunden zu haben. Dies steigerte sich, als ich meinen Fokus auf Texte zu Öffentlichen Bibliotheken erweiterte. Auch hier fanden sich zahlreiche Axiome, die einerseits teilweise seit Jahrzehnten wiederholt werden, andererseits aber kaum Wirkungen gezeigt zu haben scheinen – vor allem außerhalb des Bibliothekswesens selber. Beispielhaft kann man hierfür den *Bibliotheksplan '73*, *Bibliotheken '93* und die Broschüren zum Projekt *Bibliothek 2007* einmal daraufhin lesen, was von den dort präsentierten Argumenten sich wiederholt und was sich dort von einem ausgebauten sowie – zumindest in *Bibliothek 2007* – effizienten Bibliothekssystem versprochen wird, ohne das für diese Versprechen und Annahmen mehr zu sprechen scheint, als der Wunsch der beteiligten Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Es ist schließlich kein Geheimnis, dass aus den Vorschlägen, die in diesen drei Dokumenten teilweise sehr detailliert gemacht wurden, kaum etwas umgesetzt wurde.

Nach meinen beschriebenen politischen Erfahrungen war ich hierüber nicht mehr sonderlich irritiert. Dennoch stieß es mir auf, da ich bisher den bibliothekarischen Bereich als einen vom politischen Bereich vollkommen separierten wahrgenommen hatte oder vielleicht auch wahrnehmen wollte. Je mehr ich mich aber mit Öffentlichen Bibliotheken und den zahlreichen normativen Texten zu ihnen beschäftigte, umso mehr entwickelte sich mein Wunsch, eines dieser Axiome einmal näher zu überprüfen. Nicht, weil ich der Meinung wäre, die Axiome des bibliothekarischen Bereiches wären vollkommen falsch – das war bei den Skaterbahnen in der Kinder- und Jugendpolitik anders. Aber mich überraschte es doch, wie es möglich war, dass einige Argumente, die – wären sie untermauert und so unabweisbar, wie dies in den bibliothekarischen Diskursen offenbar angenommen wird – eigentlich dazu führen müssten, dass sowohl die Gesellschaft als Ganzes als auch die Politik als Entscheiderin über Bibliotheken gar nicht anders könnten, als diese unumschränkt zu unterstützen, letztlich seit Jahren oder auch Jahrzehnten keine erkennbaren Auswirkungen hatten. Ich bin nicht der Meinung, dass dies nur ein Vermittlungsproblem ist, dass also beispielsweise die Bevölkerung nur nichts von den Bildungseffekten Öffentlicher Bibliotheken weiß und dies mit einer geeigneten Außendarstellung zu lösen sei. Womit nichts gegen eine aktive Öffentlichkeitsarbeit gesagt sein soll. Doch wenn man einen Blick in die USA, nach Kanada oder Skandinavien wirft, wo Bibliotheksangestellte offensiv in der Öffentlichkeit auftreten, Demonstrationen organisieren und trotzdem Bibliotheken geschlossen werden, relativiert sich diese Vorstellung.

Der Wunsch, eines dieser Axiome, die eben genannten Bildungseffekte von Öffentlichen Bibliotheken, zu überprüfen, ist die Motivation, welche hinter der hier vorgelegten Promotion steht.

Bildung ist dabei eines der konstitutiven Felder der Gesellschaft. Die Struktur, das Ansehen und die Einflussmöglichkeiten des Bildungssystems einer Gesellschaft sind grundlegend für die Konstitution derselben. Die Inhalte und Zielsetzungen von Bildung sind von immanenter Bedeutung für die Ausgestaltung des menschlichen Zusammenlebens. Nicht umsonst waren zumindest in Europa die meisten Bewegungen zur Veränderung der jeweiligen gesellschaftlichen Umstände mit Bildungsaktivitäten verbunden – seien es Reformatoren wie John Wyclif,

Jan Hus, Martin Luther und Johannes Calvin, die der Verbreitung ihrer Kritik mit jeweils möglichst massenwirksamen Mitteln und der Bibel als Grundlage des Selbststudiums der Gläubigen eine gesellschaftsverändernde Kraft zuschrieben; sei es die Aufklärung, die als Bewegung des Bürgertums und des progressiven Adels begann, wobei sich ersteres nach und nach durch Bildung als eigenständige soziale Schicht emanzipierte; seien es die sozialdemokratischen, kommunistischen, anarchistischen aber auch zeitlich früher die freikirchlichen und vor allem pietistischen Bewegungen, die sich eigenständige Bildungseinrichtungen und Publikationen schufen und dort, wo sie die Möglichkeit hatten, sich intensiv um die Umgestaltung des Bildungssystems bemühten – was immer man von der konkreten Ausgestaltung dieser Bildungseinrichtungen halten mag; seien es heute beispielsweise christlich-fundamentalistische Bewegungen, die das sogenannte *Homeschooling* als Strategie zur Abgrenzung ihrer Gemeinschaften von der Gesellschaft propagieren oder sei es die Palästinensische Autonomiebehörde, welche Schulbücher herausgab, auf deren Landkarten Israel einfach nicht existiert und die somit durch die Schulen, welche diese Lehrbücher für den Unterricht nutzten und letztlich auch durch die Bibliotheken, welche diese Medien in ihren Bestand aufnahmen, ihre Sicht auf den Nahostkonflikt verbreitete. Insoweit ist die Aufgabe, Bildungsinhalte zu vermitteln oder Bildungsaktivitäten zu unterstützen, die sich Bibliotheken selber stellen, eine gesellschaftlich höchst relevante. Wenn Bibliotheken Bildungseffekte zeitigen, dann haben sie auch einen Einfluss auf die Gestaltung der Gesellschaft. Und wenn sie diesen Einfluss haben, dann kann es nicht dabei bleiben, dass solche Effekte nur axiomatisch behauptet werden, sondern dann stellt sich die Aufgabe, diese Effekte zu bestimmen und zu modulieren. Eine westlich-liberale, demokratische und offene Gesellschaft, wie sie die bundesdeutsche sein will, benötigt dann auch Bibliotheken, die diese Gesellschaft unterstützen. Dies ist, um auf den Beginn dieser Ausführungen zurück zu kommen, wieder politisch und begründet die subjektive Wahl des Themas dieser Arbeit und den Zugang über eine breite sozialwissenschaftliche Methodik unter dem Fokus der unbestreitbar gesellschaftspolitischen Kategorie der Sozialen Gerechtigkeit, die hier einen Kontrapunkt setzen soll gegen die einseitige Wahrnehmung von Bildung als volkswirtschaftlicher Ressource oder der von bibliothekarischen Verbänden offenbar betriebenen Reduzierung von Bildungseffekten auf einen Marketingfaktor für Bibliotheken.

Sehr profitiert habe ich bei dieser Arbeit von dem Vorbild der sozialwissenschaftlichen Schule, die den Studien *Pierre Bourdieus* folgt. Diese Strömung unternimmt es in einer Zeit, in der Wissenschaft immer wieder darauf reduziert wird, schon bekannte Methodiken immer und immer wieder anzuwenden, ohne neue wissenschaftliche Entwürfe unternehmen zu dürfen oder den gesellschaftlichen Kontext ihrer Forschungsgegenstände zu reflektieren, sich gegen diesen Zeitgeist zu stellen. In einer fast schon unverschämt eigensinnigen Weise nimmt sich diese Strömung Großprojekte vor, deren Wahl zumeist politisch begründet wird. So die Untersuchung des Habitus gesellschaftlicher Schichten durch *Pierre Bourdieu* selber (*Die feinen Unterschiede*, 1982 [französisch 1979]), die Transformation kapitalistischer Produktionsweisen und Ideologeme durch *Luc Boltanski* und *Ève Chiapello* (*Der neue Geist des Kapitalismus*, 2001 [französisch 1999]), des Schwangerschaftsabbruchs durch *Luc Boltanski* (*Die Soziologie der Abtreibung*, 2007 [französisch 2004]) oder den Umbau des deutschen Hochschulwesens, insbesondere durch die Exzellenzinitiative des Bundes, durch *Richard Münch* (*Die akademische Elite*, 2006). Fernab davon, meine Promotion in die Reihe dieser qualitativ hoch-

wertigen, tiefgreifenden und empirisch fundierten Studien stellen zu wollen, hat mir die fortgesetzte Existenz einer solchen Forschung doch immer wieder die Gewissheit gegeben, dass es möglich und sinnvoll ist, umfassende und gesellschaftlich umkämpfte Themenbereiche zu untersuchen.

Nicht nur als Mensch, der sich intensiv mit Bibliotheken beschäftigt, sondern weil diese Promotion tatsächlich nicht einmal hätte projektioniert werden können, wenn es sie nicht gegeben hätte, möchte ich den Berliner Bibliotheken, insbesondere der *Amerika Gedenkbibliothek*, der *Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin*, den Zweigbibliotheken Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaft der *Humboldt-Universität zu Berlin*, der Bibliothek des *Otto-Suhr-Instituts der Freien Universität Berlin* und der Bibliothek der *Alice Salomon Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* für ihre Arbeit danken.

Weiterhin hätte ich die Arbeit an dieser Promotion nicht so produktiv gestalten können, wäre ich auf die Software der Firma *Microsoft* angewiesen gewesen. Mein nahezu vollständiger Umstieg auf Open-Source-Produkte war nicht nur eine moralische Erleichterung, sondern tatsächlich auch ein Punkt, von dem ab meine Arbeit kontinuierlicher und produktiver gestaltet werden konnte. Ich möchte der gesamten Open-Source-Bewegung danken, insbesondere *Richard Stallman* für die Initiation und das beständige Vorantreiben des freien Betriebssystems *GNU/Linux* und *Linus Torvald* für das Schreiben des ersten Kernels dieses Systems und die Entscheidung, diesen frei zur Verfügung zu stellen. Weiterhin danke ich der gesamten Community um *OpenOffice.org* und der *Mozilla-Foundation*.

Selbstverständlich ist die wichtigste Ebene bei einem solch umfassenden Projekt, wie einer Promotion, immer die persönliche. Einerseits möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, die mir – obwohl wir uns seitdem teilweise sehr weit entfernt haben – seit meiner Magisterarbeit den Eindruck vermittelt haben, dass sie nicht eine Minute daran zweifelten, dass ich meine Promotion erfolgreich beginnen und beenden würde. Dies hat mir über viele Schwierigkeiten hinweg geholfen. Ebenso wichtig waren für mich die Menschen, die mir den Eindruck vermittelten, dass meine Arbeiten, Meinungen und mein Wissen tatsächlich einen Einfluss haben und wahrgenommen werden. Dass hat mich positiv erstaunt und gleichzeitig stark motiviert. Unsagbar relevant war die Entdeckung, dass es für Menschen vollkommen okay ist, wenn ich mich einige Wochen und Monate an meinen Schreibtisch flüchte.

1 Einleitung, Fragestellung und Aufriss des Forschungsthemas

Zum Abschluss seiner Polemik über den Zustand des Öffentlichen Bibliothekswesens in den USA postuliert *Ed D'Angelo* (2006), dass die Aufgabe, Bildung zu vermitteln von Bibliotheken nach und nach aufgegeben wurde und spätestens seit den 1990er Jahren vollständig durch das Ziel, Unterhaltung anzubieten, ersetzt worden sei:

Librarians functioned as educators, and as such they needed to know something about their student-readers as well as the books they provide for them, so they could provide their student-readers with books that were at and above their stage of development.

[...] Today the trend is moving away from selecting books on the basis of reviews or critical standards. Librarians' work routines have been reengineered to allow less time for reading. More and more books are selected only because they have high projected sales figures or they are in high demand. At the far end of this trend we find automated book ordering systems that recorder titles based solely on their circulation or the number of requested holds, similar to the automated book ordering systems in corporate chain bookstores. [...] Pander to your public's every wish; flatter them; patronize them; but don't try to educate them. [...]

As the role of the gatekeeper disappears from public libraries, popular culture overwhelms high culture, entertainment replaces education, and images replace print.¹

Wie jede Polemik sind auch die Aussagen von *D'Angelo* mit Vorsicht zu interpretieren. Er übertreibt, ist unspezifisch, auf eine einzige Deutung seiner Beobachtungen festgelegt und eingenommen für seinen Vorwurf an die Bibliotheken, die Nutzerinnen und Nutzer auf die Rolle von *costumer* zu reduzieren und sich selber zu reinen Serviceagenturen nach dem Vorbild von modernen Bookstores – bei ihm auch verstanden als Gegenbild zu alten Buchhandlungen – zu degradieren.² Nicht zuletzt seine Deutung der *cultural studies* als angeblicher ideologischer Untermauerung des modernen Kapitalismus, die seine gesamte Polemik durchzieht, macht ihn nahezu blind für die Komplexität der tatsächlichen Veränderungen in den Bibliotheken, der Mediennutzung und der Gesamtgesellschaft.

Dennoch spricht er einige wichtige Veränderungen der letzten Jahrzehnte an. Es gab eine Zeit, in der es unstrittig war, dass Bibliothekare und Bibliothekarinnen in Öffentlichen Bibliotheken eine Bildungsfunktion hatten. Diese Funktion war im Bibliotheksalltag sichtbar, in Deutschland architektonisch oft ausgedrückt in Form von Volksbüchereien ohne Freihandbestand und mit Bibliothekaren und Bibliothekarinnen hinter einem starren Pult, vor das die Nutzerinnen und Nutzer treten mussten, um an den Bestand zu gelangen. Wer in eine Bibliothek ging wurde belehrt. Sicher gab es Ausnahmen, Buchhallen und Arbeiterbildungsvereine mit ihren Bibliotheken, wissenschaftliche Bibliotheken, in denen die zugelassenen Nutzer und später auch Nutzerinnen sich relativ frei bedienen durften. Doch das öffentliche Bild des Bibliothekars war das eines belesenen Mannes, der entschied, wer wann was lesen sollte oder der zumindest Lektürevorschläge machte. Das Ziel war in den meisten Fällen, höhere Kultur zu vermitteln. Triviale Kultur war –

¹ *D'Angelo* (2006), pp.118f.

² Was nicht dagegen spricht, die bedenkenwerten Zusammenhänge zwischen der Nutzung von großen Bookstores und der damit zusammenhängenden Niedrigachtung von Bibliotheken, wie sie *Hemmeter* (2006) nachweist, als Problem zu beschreiben.

zumindest offiziell – höchstens als Appetizer, als Literatur für das Lesenlernen vorgesehen.

Dieses Bild hat sich tatsächlich geändert. Bibliothekare sind selten geworden, die Öffentliche Bibliothek ist – abgesehen von den Chefposten und der Technik – vom Personal her ein weiblicher Ort. Dies ist nicht unbedingt nur ein Ergebnis der gesellschaftlichen Emanzipation von Frauen in den letzten Jahrzehnten, es ist auch ein Hinweis auf den niedrigeren Status, der Bibliotheken heute zugeschrieben wird.³ Die Bestände sind – mit Ausnahme der Magazinbestände – in Freihandaufstellung für die Nutzerinnen und Nutzer verfügbar. Neben den Benutzungsgebühren scheinen die größte Einschränkung der Mediennutzung in Öffentlichen Bibliotheken heute Präsenzbestände darzustellen.⁴ Was auch immer an den Pulten und Informationsständen der Bibliotheken besprochen wird, Bildungsgespräche sind dies nicht.⁵ Nutzerinnen und Nutzer sind nicht mehr gezwungen, überhaupt mit den anwesenden Bibliothekarinnen und Bibliothekaren zu kommunizieren, wenn sie dies nicht wünschen. Sie benutzen den Bestand nach eigenem Gutwillen, was oft bedeutet, sich auf Unterhaltung zu konzentrieren. Welchen Bildungseffekt Bibliotheken dann noch haben können, ist tatsächlich schwer zu ersehen.

Doch vielleicht ist dies auch einem falschen Blickwinkel geschuldet. *D'Angelo* beschreibt den architektonischen Um- und Neubau von Bibliotheken vorrangig als Annäherung an große Bookstores und übersieht dabei eventuell die Tendenz, in Bibliotheken flexible Räume, ausgestattete Arbeitsbereiche oder auch soziale Kommunikations- und Begegnungspunkte zu installieren. Zudem scheint er Bildung mit der Vermittlung von "high culture" gleichzusetzen. Aber ist dieses heute noch das gängige Bild von Bildung? Ist die Vermittlung von klassischer und nobelpreisträchtiger Literatur an Nutzerinnen und Nutzer heute Aufgabe von Bibliotheken und anderen Bildungseinrichtungen? *Zedler (2000)* beschreibt beispielsweise den Wandel des Reformdiskurses in Bezug auf die deutschen Schulen als Entwicklung hin zu einem Kompetenzbegriff, der dann durch die PISA-Studien zum bestimmenden gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskurs über Bildung geworden zu sein scheint. Dieser Kompetenzbegriff hat mit „high culture“ wenig zu tun, scheint aber in Grundzügen allgemein als Beschreibung von Bildung akzeptiert zu sein. Gänzlich unbeachtet bleibt bei *D'Angelo* die Entwicklung von Bibliotheken in englischsprachigen Staaten, aktiv zur *Social Inclusion* beizutragen. Dies beinhaltet gerade bisher strukturell ausgegrenzten Gruppen aktiv den Zugang zu Informationen und Bildung zu ermöglichen.⁶

3 Berufe sind allgemein geschlechtlich konnotiert und wechseln diese Konnotation mit dem Wachsen oder dem Verfall des Status, den die jeweiligen Berufe in der Gesellschaft in Anspruch nehmen können. Je höher ein Beruf angesehen ist, umso männlicher ist er von Personal her besetzt; je niedriger, um so eher ist das Personal weiblich. Wobei es auch hierbei unterschiedliche Abstufungen gibt. Der Bauarbeiterberuf gilt gemeinhin als „männlich“, hat aber nicht den Status des Grundschullehrberufs, welcher allgemein „weiblich“ ist. Es ist nötig, diese Unterscheidung auf ähnlicher Ebene zu treffen. So gilt der Gymnasialberuf, im Gegensatz zum Grundschullehrberuf, schon eher als geschlechtlich gemischt und der Lehrberuf an Universität und Fachhochschulen als „männlich“. Die meisten Pflegeberufe, körperlich zumeist ebenso anstrengend wie der Bauarbeiterberuf, gelten als „weiblich“. *D'Angelo (2006, S.5 ff.)* erinnert daran, dass *Melvil Dewey* sich dieses Phänomen zu Eigen machte, als er, um den Berufsstand der Bibliothekare zu mehr Service zu verpflichten, sich dafür einsetzte, dass mehr Frauen als Bibliothekarinnen arbeiten sollten. Eine andere Entwicklung als die deutschen Öffentlichen Bibliotheken, die "weiblich" wurden, hat beispielsweise die Softwareindustrie genommen, die in den 1970er Jahren noch eine nahezu rein weibliche Domäne war, während sie heute eine hauptsächlich männliche ist. Diese Verhältnisse sind Ergebnis gesellschaftlicher Verhandlung und sollten nicht als deterministisch angesehen werden. Sie stellen aber, wie leicht ersichtlich ist, die Ansätzen und politischen Bewegungen zur Gleichheit der Geschlechter auf dem Arbeitsmarkt vor Herausforderungen. Vgl. *Fraser (2006)*.

4 Dies ist eine sehr deutsche Beschreibung des Bildes von Öffentlichen Bibliotheken. Wie im Laufe dieser Arbeit herausgestellt wird, hat insbesondere die Bibliothekswissenschaft in Großbritannien in den letzten Jahren weitere, gesellschaftlich wirksame Barrieren für die Bibliotheksnutzung herausgearbeitet.

5 *Ross/Kirst/Dewdney (2002)*, welche diese Gespräche in US-amerikanischen Bibliotheken untersucht haben, weisen darauf hin, dass diese zumeist auch keine richtigen Reference Interviews bzw. Informationsbedarfsgespräche sind, sondern vor allem ein Möglichkeit für Missverständnisse auf Seite aller Beteiligten.

6 Als Übersicht zur Social Inclusion/Exclusion-Debatte siehe *Muddiman et al. (2000)* und *Durrani (2001)*. Vgl. Kapitel 2.1.2.3

Dennoch bleibt eine Frage offen: was ist der Bildungseffekt von Bibliotheken und wie lässt sich dieser bestimmen? Die vorliegende Arbeit soll, bezogen auf Öffentliche Bibliotheken in Deutschland, zu einer Klärung dieser Fragestellung beitragen.

1.1 Bildung

Am Ende dieser Arbeit sollen einerseits Ansätze stehen, die es Öffentlichen Bibliotheken ermöglichen, selbstständig Bildungseffekte zu bestimmen und deren Vermittlung zu modellieren und andererseits eine Forschungsperspektive für eine weitere bibliothekswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Bildung und Bibliotheken aufgezeigt werden. Dabei stellen sich mehrere Probleme, die im Rahmen dieser Arbeit in einem mehrstufigen Prozess zu lösen sein werden.

1. In einem ersten Schritt muss bestimmt werden, was Bildung im Bezug auf Bibliotheken heißt. In den letzten Jahren ist sowohl über den Inhalt, als auch über die Art und Bedeutung von Bildung im politischen und gesellschaftlichen Rahmen intensiv gestritten worden. Flankiert wurde dies durch eine verstärkt wahrgenommene und geförderte empirische Bildungsforschung sowie einer Bedeutungszunahme der Bildungsökonomie. Die PISA-Studien und Diskurse um Lebenslanges Lernen sind hierbei wichtige Eckpunkte. In diesem Rahmen haben sich Bibliotheken kaum geäußert, obgleich sie dies, wenn sie den Anspruch, Bildungseinrichtungen zu sein, aufrechterhalten wollten, tun müssten.
2. Im zweiten Schritt ist es notwendig, die formulierten Bildungseffekte, welche Öffentlichen Bibliotheken zugeschrieben werden, zu operationalisieren. Nur durch diese Übersetzung der analysierten Diskurse wird es möglich sein, über normative Aussagen hinaus, die tatsächlichen Effekte von Bibliotheken zu beschreiben. Für einige Bildungseinrichtungen sind solche Operationalisierungen in der Bildungssoziologie vorgenommen worden, an die in diesem Schritt eventuell angeschlossen werden kann. Andererseits ist zu beachten, dass einige andere Bildungseinrichtungen nicht von der Bildungssoziologie beachtet werden. Dabei kann angenommen werden, dass es dafür wiederum Gründe vorliegen, die teilweise mit der zu großen Komplexität des möglichen Untersuchungsgegenstandes zu tun haben. Unter Umständen könnte sich deshalb auch zeigen, dass es bislang nicht möglich ist, die Bildungseffekte von Bibliotheken zu operationalisieren.
3. Im dritten Schritt sollen diese Operationalisierungsversuche auf Bibliotheken bezogen werden. In der vorliegenden Arbeit wird dies unter dem Fokus der Sozialen Gerechtigkeit geschehen, was unter anderem zu einer sinnvollen Eingrenzung der Untersuchungsfragen beitragen soll.
4. Im vierten Schritt soll mithilfe dieser Ergebnisse diskutiert werden, was aus den gewonnenen Erkenntnissen für die einzelnen Bibliotheken und vor allem für die weitere bibliothekswissenschaftliche Forschung folgt. Die Erfahrung aus den PISA-Studien und Debatten über die Effekte von Bibliotheken, die im englischsprachigen Ausland in den letzten Jahren geführt wurden, lässt erwarten, dass es

grundsätzlich einen größeren Änderungsbedarf in den Bibliotheken geben wird.

Bevor diese Arbeit unternommen werden kann, muss eine Einordnung Öffentlicher Bibliotheken in das deutsche Bildungssystem und die aktuellen Debatten um ebendieses vorgenommen werden. Als großes Problem stellte sich während der Arbeit die fehlende Forschung auf dem Gebiet der Bildung durch Öffentliche Bibliotheken und in Öffentlichen Bibliotheken heraus. Anstatt, wie anfänglich erhofft, diese Arbeit auf schon vorhandene Forschung aufbauen zu können, musste sie bildlich gesprochen einen Schritt zurücktreten und hauptsächlich das mögliche Forschungsfeld erarbeiten. Dies führte letztlich zu einer relevanten Verschiebung des Forschungsthemas. Nicht die möglichen Werkzeuge zur Messung von bibliothekarischen Bildungseffekten und zur Modellierung von bibliothekarischen Bildungsaktivitäten – welche am Ende der Arbeit trotzdem skizziert werden sollen –, sondern die notwendige Basis und Grundlagenforschung, auf welcher aufbauend solche Werkzeuge zukünftig konzipiert werden könnten, stand letztlich im Mittelpunkt dieser Arbeit. Dies war notwendig, da eine kontext- und theorieferne Formulierung solcher Werkzeuge deren Effekte einschränken und unter Umständen komplexere Probleme, die sich durch deren Anwendung schwer bearbeiten lassen könnten, unkommunizierbar lassen würde.

1.2 Soziale Gerechtigkeit

Bibliotheken, gerade diejenigen, die für eine breite, nicht-wissenschaftliche Öffentlichkeit zuständig sein sollen, sind nicht einfach eine Bildungseinrichtung unter vielen. Sie wurden lange Zeit als das hauptsächliche Mittel zur Vermittlung von Bildung an die gesamte Bevölkerung angesehen. Ob nun von religiös oder humanistisch motivierten Philanthropen eingerichtet, von politischen, hauptsächlich liberalen, linken und arbeiterbewegten Vereinigungen und Parteien getragen oder von Kommunen beauftragt, galten sie in Deutschland und anderen westlichen Staaten spätestens im 19. und frühen 20. Jahrhundert als die erfolgversprechendsten Einrichtungen zur Hebung des Bildungsstandes gerade der unteren Schichten der Bevölkerung und gleichzeitig zur Verbreitung der sittlichen und politischen Ideen der jeweiligen Träger. Zumindest war dies die verbreitete Vorstellung, die auch heute noch in zahlreichen Äußerungen von bibliothekarischer und anderer Seite vorgebracht wird. Hierzu gab es zwar kontinuierlichen Widerspruch, im Rahmen dessen Bibliotheken hauptsächlich als Einrichtung des Mittelstandes begriffen wurden. Aber dieser Widerspruch scheint wenig Einfluss auf die grundsätzliche Vorstellung von der Bibliothek als per se egalitärer Einrichtung gehabt zu haben.

Seit den PISA-Studien ist allerdings eine weitere Bildungseinrichtung, bei der sich demokratisierende Effekte versprochen wurden, nämlich die allgemeinbildende staatliche Schule, in Verruf geraten – und dies nicht zum ersten Mal in ihrer institutionellen Geschichte. Gerade die deutschen Schulen tragen, so wurde seit den PISA-Studien wieder verstärkt betont, nicht zur sozialen Gerechtigkeit bei, vielmehr perpetuieren und verstärken sie soziale Ungleichheiten systematisch. Bisher ist diese Beobachtung kaum auf andere Bildungseinrichtungen übertragen worden, auch wenn politische Interessenvertretungen wie einige *Allgemeine Studierendenausschüsse*, *LandesschülerInnenvertretungen* oder die Gewerkschaften *ver.di* und *GEW* dies versuchten. Für Bibliotheken ist dies bisher in Deutschland nur in einzelnen Beiträgen kurz angedeutet worden.

Dies erscheint inkonsequent. Wenn schon Schulen, die mithilfe der allgemeinen Schulpflicht dafür sorgen sollen, einen allgemeinen Bildungsstand zu vermitteln, auf dem die demokratische Gesellschaftsordnung in Deutschland aufbauen soll,

zur Sozialen Gerechtigkeit wenig beitragen, so ist bei Bildungseinrichtungen, die wie Bibliotheken ihre Effekte eigentlich nur bei freiwillig sich darauf einlassenden Nutzerinnen und Nutzern zeitigen können, der vorgeblich egalitäre Effekt ebenfalls in Frage zu stellen.⁷ Nicht zuletzt, da dieses Thema in den letzten Jahrzehnten in anderen Staaten schon weitreichender behandelt wurde und deshalb nicht als vollständig irrelevant gelten kann.

Die vorliegende Arbeit schließt an der Grundüberzeugung an, dass Bildung als gesellschaftliches Gut durch die Bildungseinrichtungen allgemein zur Verfügung gestellt werden sollte und die Bildungseinrichtungen eine Verantwortung für die Soziale Gerechtigkeit tragen. Diese Idee von Sozialer Gerechtigkeit, die notwendig ist, um eine vom Großteil der Bevölkerung getragene demokratische Gesellschaftsform bestehen zu lassen, ist der Fokus, unter dem die Bildungseffekte von Bibliotheken in dieser Arbeit betrachtet werden sollen. Dabei ist ersichtlich, dass das Konzept von Sozialer Gerechtigkeit schwierig zu bestimmen ist. Trotzdem ist es im politischen Diskurs in Deutschland omnipräsent und scheint die wichtigsten Versprechen, die liberale und demokratische Politikkonzepte der Bevölkerung offerieren, verhandelbar und politisch einklagbar zu machen. Gleichzeitig ist es ein anderer Fokus, als der im Großteil der aktuellen Literatur zu Bildung und Bildungseffekten gewählt, welcher Bildung vorrangig als Ressource für die Gestaltung der individuellen Position auf dem Arbeitsmarkt und die gesellschaftliche Entwicklung der Volkswirtschaft begreift. Mit dieser Wahl wird sich erhofft, in der vorliegenden Arbeit zu Erkenntnissen zu gelangen, die über eine Reproduktion von Ergebnissen ähnlicher Studien hinaus weisen.

1.3 Methode

Diese Promotion versteht sich als Grundlagenforschung. Auch wenn versucht werden soll, Werkzeuge zu formulieren, mit denen Bibliotheken ihre Bildungswirkungen unter dem Aspekt Sozialer Gerechtigkeit messen und ihre Angebote gegebenenfalls an aktuelle Anforderungen im Bildungsbereich anpassen können, wird ein Hauptteil der Arbeit in einer Diskussion der unterschiedlichen Ansätze von Bildung, Bildungswirkungen und der Messung derselben bestehen. Hauptaufgabe und Methode sind die Analyse und Systematisierung von möglichen Fragestellungen, Aufgabenbereichen und Forschungsansätzen. Hierzu wird, wenn auch ohne eine vergleichbare Datenbasis zur Verfügung zu haben, methodisch prinzipiell auf die von *Pierre Bourdieu* und seinen Schülerinnen und Schülern entwickelte soziologische Feldanalyse zurückgegriffen. Bibliotheksbasierte Bildungsaktivitäten werden dabei als Teil eines durch allgemein geteilte Paradigmen und Ansätze strukturierten Feldes begriffen und dargestellt.

Diese Analyse wird im zweiten Teil der Arbeit in der Formulierung eines konzeptuellen Forschungsrahmens [conceptual framework] kumulieren, aus welchem die Aussagekraft bislang durchgeführter Forschungen und mögliche weitere Forschungsvorhaben ersichtlich werden können. Dazu werden mögliche Forschungsansätze für die im ersten Teil ersichtlich gewordenen Fragestellungen erarbeitet. Ein solcher Forschungsrahmen erscheint als notwendig, da aktuell weder in der deutschsprachigen Bibliothekswissenschaft noch in den angrenzenden wissenschaftlichen Fächern ein solcher Rahmen existiert, allerdings ohne einen solchen die Aussagekraft jeder Forschung auf diesen Gebiet auf die jeweils untersuchten

⁷ Diese Überlegung wurde seit den PISA-Studien ebenso für nahezu alle anderen nicht-schulischen Bildungseinrichtungen geäußert. Insbesondere in der Erwachsenenbildung wurde sie auch schon weitergehend diskutiert. Vgl. u.a. *Bittlingmayer / Bremer (2007)*, *Bolder (2006)*, *Bremer (2006)*, *Faulstich (2006)*, *Friebel (2007)*, *Holzer (2006a)*, *Holzer (2006b)*, *Lange-Vester (2006)*, *Reich / Tippelt (2005)*, *Rumpfhuber (2005)*, *Arnold / Pätzold (2008)*.

Einzelfällen begrenzt ist und somit vor allem die weithin postulierte gesellschaftliche Wirkung von Bibliotheken ununtersuchbar bleiben wird.⁸

8 Im deutschen Sprachraum hat sich bisher keine klare Bezeichnung für das Wissenschaftsfeld, welches in dieser Arbeit druchgängig als Bibliothekswissenschaft beschrieben wird, etabliert. Obwohl unter diesem Namen gegründet, wurde es im Laufe seiner Entwicklung sehr unterschiedlich bezeichnet und verstanden, insbesondere wurden interne Differenzierungen vorgenommen oder auch aufgehoben. In der jüngeren Zeit etablierten sich auch Bezeichnungen als Informationswissenschaft oder zusammengesetzt als Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Dies ist der englischen Bezeichnung Library and Information Science nachempfunden. Zudem gab es zeitweise weitere Benennungen, für die es immer historische und andere Gründe gab. Die hier gewählte Benennung erscheint sinnvoll, da sich bei der Untersuchung auf Bibliotheken im Allgemeinen bezogen wird. Dies ist keine Stellungnahme zum Namensproblem des gesamten Wissenschaftsfeldes.

2 Konzepte von Bildung und Sozialer Gerechtigkeit im Bezug auf Öffentliche Bibliotheken

Der erste Schritt zur Beantwortung der in der vorliegenden Arbeit gestellten Frage, wie Öffentliche Bibliotheken in Deutschland als Bildungseinrichtungen unter der besonderen Berücksichtigung Sozialer Gerechtigkeit wirken können, ist die Darstellung und Definition der in den relevanten gesellschaftlichen Bereichen verwendeten Konzepte von Bildung und Sozialer Gerechtigkeit. Zusätzlich wird der Versuch unternommen, die möglichen Aufgaben Öffentlicher Bibliotheken im Rahmen dieser Diskussionen zu bestimmen. Sowohl Bildung als auch Soziale Gerechtigkeit stellen politisch zwar weithin positiv besetzte, gleichsam trotzdem umstrittene Konzepte dar.

Insoweit wird der folgende Abschnitt wenig mehr zum Ergebnis haben können, als mithilfe einer Feldanalyse einen diskursiven Rahmen zu zeichnen, innerhalb dessen sich Bibliotheken verorten lassen werden. Diese Analyse baut hauptsächlich auf vier Quellen auf:

- 1.) Einer Recherche auf den Homepages aller 1.986 Bibliotheken, die laut der *Deutschen Bibliotheksstatistik* (Stand 05.05.2007) hauptamtlich geleitet wurden.⁹ In dieser Recherche wurde versucht, über die Autopsie dieser Homepages, alle Hinweise auf Bildungsfunktionen, die Darstellung von Bildungsaktivitäten oder -effekten und der Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen der hauptamtlich geführten Bibliotheken in Deutschland zu erfassen. Einbezogen wurden dabei auch alle Dokumente, die auf diesen Seiten eingestellt waren. Dabei musste aufgrund des Zugangs über die Homepages auf eine – im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leistende – weitergehende Erfassung von Bezügen der Bibliotheken auf den Bildungsbereich oder Bildungsfunktionen, die nicht auf diesen Seiten abgebildet wurden, verzichtet werden. Angebote, die beispielsweise lokal über direkte Kontakte beworben, aber nicht als Angebot auf der Homepage dargestellt wurden, sind deshalb nicht in dieser Datensammlung eingeflossen. Allerdings wurde davon ausgegangen, dass die Darstellung der für die Öffentlichkeit bestimmten Angebote jeder öffentlichen Einrichtungen mittels Homepage heutzutage vorausgesetzt werden kann, da ansonsten ein relevanter und wachsender Teil der Öffentlichkeit nicht von diesen Angeboten in Kenntnis gesetzt wird.
- 2.) Der vollständigen Durchsicht der wichtigsten deutschsprachigen bibliothekarischen Zeitschriften, namentlich *BuB*, *Bibliotheksdienst*, *Bibliothek. Forschung und Praxis* und *B.I.T. Online* zwischen der jeweils ersten Ausgabe 2000 bis zur letzten bis zum Dezember 2008 – dem effektiven Abschluss dieser Arbeit – erschienenen Nummer. Dabei wurde angestrebt, jede relevante Äußerung zum Themenfeld Bibliothek und Bildung sowie Bibliothek und Soziale Gerechtigkeit in die Analyse des bibliothekarischen Feldes einzubeziehen, da davon ausgegangen werden kann, dass sich die meisten relevanten bibliothekarischen Diskussionen in diesen Zeitschriften widerspiegeln. Die untere Grenze im Jahr 2000 wurde hauptsächlich aus pragmatischen Gründen gezogen. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Analyse

9 Vgl. Anhang A. Durchgeführt wurde die Recherche im Mai und Juni 2007.

des aktuellen bibliothekarischen Feldes, nicht auf einer historischen Rekonstruktion von Diskursen. Insoweit wäre ein zu großer zeitlicher Rahmen kontraproduktiv. Das Jahr 2000 bot sich an, da in diesem mit der Durchführung der PISA-Studien in Deutschland eine intensive gesellschaftliche Debatte um Bildung begann. Zur Kontrastierung der deutschsprachigen Debatte wurden für das englischsprachige Bibliothekswesen die Zeitschriften *Library & Information Science* und *Library Review* ebenfalls zwischen 2000 und 2008 vollständig nach relevanten Texten durchgesehen. Dabei kam es nicht auf die vollständige Analyse aller Debatten in allen englischsprachigen Bibliothekswesen an, sondern auf den Vergleich des deutschen Bibliotheksfeldes mit den grundlegenden Tendenzen der englischsprachigen. Deshalb wurde sich auf eine relevante wissenschaftliche und eine relevante praxisbezogene englischsprachige Zeitschrift beschränkt.

- 3.) Zahlreiche Bildungsstudien, die in den letzten Jahren – sowohl im Rahmen der empirischen Wende in der Bildungspolitik als auch im Rahmen der Fortschreibung kontinuierlicher Berichtsprozesse – erschienen sind, wurden als Grundlage der Arbeit verwendet.¹⁰ Zunehmend wurde seit den 1990er Jahren die gesamte Bildungsplanung und -politik durch diese Studien bestimmt, insoweit sind sie auch als Quelle für die Untersuchung der Bildungsfunktion von Bibliothek verwendbar, obwohl Bibliotheken in keiner dieser Studien eingehender betrachtet wurden. Dennoch müssen sich Bibliotheken in einem Bildungssystem verorten, welches von diesen Bildungsstudien dominiert ist. Dabei wurde versucht, zumindest die einflussreichen Überblicksstudien einzubeziehen. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wurde aber nicht erhoben.
- 4.) Als Ergänzung zu diesen beiden Quellen wurde weiterhin die relevante Literatur, insbesondere jene, die in den durchgesehenen Texten Erwähnung fand, in die Feldanalyse einbezogen. Genutzt wurde außerdem die Literatur, die auf Grundlage von Recherchen in der *Datenbank Deutsches Bibliothekswesen*, in *Library and Information Science Abstracts* und in der Datenbank des *Educations Resources Information Center – Eric* – und des *Fachportals Pädagogik* als relevant erschien. Außerdem wurden möglichst vollständig die Schriften der Bundesregierung, der *Kultusministerkonferenz* und der *Bundesministerien für Bildung und Forschung* und *für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* einbezogen, da in diesen – so die Annahme – die Grundzüge der aktuellen und weiterhin konzipierten Bildungspolitik in Deutschland abgebildet werden. Zusätzlich wurde versucht, durch eine regelmäßige Lektüre von erziehungswissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Zeitschriften die grundlegenden Debatten dieser, für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevanten, an die Bibliothekswissenschaft angrenzenden Disziplinen zu sichten und mit in die hier vorgelegte Forschung einzubeziehen.¹¹

Allerdings wird bei der Diskussion dieses Rahmens offenbar werden, dass die Bestimmung von Bildungseffekten und die Modellierung von bibliothekarischen Angeboten eine komplexe Angelegenheit darstellen müsste, der nicht mit den relativen einfachen Vorstellungen von Pädagogik, Didaktik und Lerntheorie beizukommen ist.

¹⁰ Vgl. Anhang C.

¹¹ Einzuschränken ist, dass der Autor der vorliegenden Arbeit keine formelle Ausbildung in diesen beiden Disziplinen durchlaufen hat. Allerdings hat er im Rahmen des Studiums der Gender Studies eine Ausbildung in der interdisziplinären Forschungspraxis absolviert.

kommen ist, die bisher der Formulierung bibliothekarischer Bildungsangebote zu Grunde gelegt zu worden scheinen.

Möglichkeiten zur Beschreibung konkreter Bildungseffekte von Bibliotheken und darauf aufbauende Transformationen bibliothekarischer Arbeit und konkreter Angebote sowie der weiteren wissenschaftlichen Erforschung dieses Feldes, werden das Thema der folgenden Abschnitte dieses Kapitels sein.

2.1 Konzepte von Bildung, Debatten um Bildungsbegriffe und die Behandlung des Komplexes Bildung im politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Rahmen

2.1.1 Formelle, Non-Formelle und Informelle Bildung

In zahlreichen Werken, die sich mit dem Komplex Lebenslanges Lernen auseinandersetzen, wird eine Einteilung der menschlichen Bildungsaktivitäten in drei Bereiche vorgenommen.¹² Diese Unterteilung ist auch für die hier vorgelegte Arbeit sinnvoll.¹³

	Formelle Bildung	Non-Formelle Bildung	Informelle Bildung
Strukturelle Stärke	- Organisiert in zumeist staatlich zertifizierten Bildungseinrichtungen	- Zumeist organisiert in Bildungseinrichtungen	- Organisiert außerhalb von Bildungseinrichtungen
Reichweite	- Allgemein und potentiell egalitär für die gesamte Bevölkerung	- Spezialisiert für bestimmte Bereiche, Personengruppen und Bildungsziele	- Individuell organisiert und durchgeführt

Tabelle 1: Allgemeine Bereiche der Bildungsprozesse

Wie in Tabelle 1 ersichtlich, nimmt die Organisationsdichte von der Formellen zur Informellen Bildung hin ab, gleichzeitig nimmt die Bedeutung individueller Entscheidungen zu. Füllt man die Begriffe mit idealtypischen Bildern, so ist die vollkommen durchorganisierte Schule in einem Land mit konsequent durchgesetzter Schulpflicht und reinem Frontalunterricht der Idealtypus formeller Bildung. Einerseits sind in diesem Idealbeispiel die Bildungsprozesse im Schulalltag und durch die Kontrollinstanzen der Schule vollständig geregelt, andererseits ist diese Bildung für Menschen in einem festgelegten Alter obligatorisch und zumindest formell gleich. Eine Volkshochschule, von Firmen und größeren gesellschaftlichen Institutionen für ihre Mitglieder organisierte Bildungskurse oder Kolleges, welche das Nachholen von formellen Bildungsabschlüssen ermöglichen, stellen dem folgend mögliche Idealtypen Non-Formeller Bildung dar. Sie wird in Bildungseinrichtungen oder zumindest in für die Bildung zuständige Abteilungen größerer Einrichtungen konzipiert und durchgeführt. Dabei verfolgen diese Angebote nicht wie Schulen die Aufgabe, allen eine gemeinsame Grundbildung zu vermitteln, sondern ermöglichen besonders ausgewählten Personengruppen eine auf sie zugeschnittene Bildung. Hierbei haben Individuen potentiell mehr Mitspracherecht bei der Auswahl der Bildungsziele, obwohl sich dies von Fall zu Fall auch gravierend unterscheidet. Beispielsweise sind von Firmen organisierte und geforderte Fortbildungen weit fremdbestimmter als Volksbildungskurse, die von den Teilnehmenden selber ausgesucht werden. Gleichzeitig ist die Non-Formelle Bildung durch

¹² Sauter (2001).

¹³ Eine andere populäre Einteilung in einen primären, sekundären, tertiären und quatiären Bildungsbereich, welche anhand der Trägerschaften der Bildungseinrichtungen vorgenommen wird, ist in der vorliegenden Arbeit nicht sinnvoll. Hier wird die Unterteilung hauptsächlich anhand der in den Einrichtungen möglichen Bildungsaktivitäten bestimmt.

vollkommen diverse Populationen und Bildungsziele gekennzeichnet, auch wenn sich bei näherer Betrachtung Trends und Vorlieben ausmachen lassen. Ein populäres Bild für Informelle Bildungsaktivitäten ist das Erlernen einer Fremdsprache mithilfe selbst gewählter Lernmaterialien und selbstständig gefundenen Tandempartnerinnen und -partnern. In diesem Bereich der Bildung haben die Individuen das höchste, meist sogar das einzige Mitspracherecht, was die Bildungsziele und -prozesse angeht. Gleichzeitig differenzieren sich hier Ziele, Voraussetzungen und Methoden noch weiter aus, als in der Non-Formellen Bildung.

Beschränkt man sich auf die europäische und nordamerikanische Geschichte seit dem Aufstieg des Bürgertums ab Ende des 17. Jahrhunderts, so hat sich die Etablierung dieser Bereiche von Bildung historisch von der Informellen zur Formellen Bildung hin vollzogen. Auch wenn es im europäischen Mittelalter und vor allem in der europäischen Antike zahlreiche Bildungsaktivitäten gab, so war doch die Etablierung eines positiven Bildungsbegriffes, der mit der Vorstellung von gesellschaftlichem Fortschritt und individuellem Fortkommen in der Gesellschaft verbunden ist, erst das Ergebnis längerer sozialer Kämpfe, welche zudem in den unterschiedlichen Staatenkreisen mit unterschiedlichen Zielsetzungen geführt wurden. Hier ist nicht der Platz, diese Kämpfe und Auseinandersetzungen darzustellen. Es soll aber an zwei Dinge erinnert werden, die in den heutigen Auseinandersetzungen um Bildung oft vergessen werden:

1. Jedes Bildungssystem ist das Ergebnis gesellschaftlicher Entwicklungen und Auseinandersetzungen. Dies bedeutet, dass die Konstitution von Bildungseinrichtungen und Bildungsprozessen immer gesellschaftlichen Vorstellungen und wechselnden Paradigmen folgte. Dies bedeutet auch, dass Bildung niemals für sich selbst stand, sondern immer mit Erwartungen und Vorstellungen verbunden war, die sich nicht immer erfüllten. Selbstverständlich gilt dies auch für heutige Bildungsvorstellungen.
2. Gerade mit Bezug auf aktuelle Debatten, in denen informelles und selbstbestimmtes Lernen vorrangig als positiv, formelles Lernen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen hingegen als einschränkend und zumeist negativ konnotiert dargestellt wird, ist daran zu erinnern, dass die Durchsetzung einer mehr oder minder flächendeckend durchgesetzten Schulpflicht¹⁴ (und Koedukation) in allen „westlichen“, später allen sozialistischen Staaten und heute großen Teilen der gesamten Welt, auch erst das Ergebnis historischer Kämpfe war. Die Schulpflicht war ein Mittel, um allen Menschen eine Grundbildung zukommen zu lassen und die Entscheidung, diese Pflicht in von den einzelnen Staaten kontrollierten Bildungseinrichtungen mit der Anwendung von Zwang durchzusetzen,¹⁵ war und ist auch heute noch ein Mittel, Menschen zu gesellschaftlich verankerten Persönlichkeiten zu erziehen. Nicht zuletzt sollte die Schulpflicht auch

14 Dabei ist es richtig, dass es immer eine Anzahl von potentiellen Schülerinnen und Schülern gab, die sich dieser Schulpflicht selbst entzogen, von ihren Eltern und Erziehungsberechtigten oder wegen anderer Barrieren (Lernschwierigkeiten, sozialer Lage, in Deutschland auch dem Ausländerrecht) entzogen wurden. Trotzdem ist das allgemeine Paradigma heute eine Schulpflicht, die abgeleistet werden muss in staatlichen Schulen oder in alternativen Schulen, welche allerdings zuvor vom Staat zertifiziert wurden und schließlich zu denselben Abschlüssen führen müssen, wie die staatlichen Einrichtungen.

15 Dieser Zwang wird, wenn auch öffentlich kaum beachtet, heute in Deutschland vorrangig gegen radikal-christliche Eltern angewandt, die unter dem Motto des „Homeschooling“ versuchen, ihre Kinder nach ihren eigenen christlich-fundamentalistischen Grundsätzen erziehen zu lassen oder selber zu erziehen. Bisher stehen solchen Ansinnen nicht nur pädagogische Verbände entgegen, sondern auch die – vorrangig bayerische und baden-württembergische – Verwaltung und Justiz. Homeschool-Aktivistinnen und -aktivisten, welche aus liberaler oder links-politischer Perspektive die Schulpflicht kritisieren, entziehen ihre Kinder im Allgemeinen in Deutschland nicht aktiv der Schulpflicht.

immer zu einem Ausgleich sozialer Ungleichheiten beitragen. Diese Anmerkung ist besonders im Bezug auf Soziale Gerechtigkeit von Bedeutung.

Wichtig ist, dass die Gegenüberstellung von selbstbestimmtem und selbstorganisiertem Lernen auf der einen und formalem Lernen, vor allem in den Schulen, auf der anderen Seite, die historische Perspektive vollkommen auszublenden scheint, in der sichtbar ist, dass die historische Bewegung bislang von der reinen selbstorganisierten Bildung weg ging.

Die Grenzen zwischen der formellen, non-formellen und informellen Bildung sind zudem fließend. Es lassen sich immer Fälle finden, in denen um die richtige Zuordnung gestritten werden kann. Ist beispielsweise ein Trainerlehrgang, der regelmäßig besucht werden muss, um weiter in einem Sportverein als Trainerin oder Trainer ehrenamtlich tätig sein zu dürfen, Teil der formellen oder der non-formellen Bildung? Einerseits ist er von Verein zwingend vorgegeben, andererseits ist die Mitgliedschaft im Verein freiwillig und somit die Teilnahme am Lehrgang in gewisser Weise auch Teil einer eigenständigen Wahl. Gibt es einen gravierenden Unterschied zwischen solchen Lehrgängen, wenn sie nicht im Sportverein, sondern als Teil einer beruflichen Tätigkeit als Trainerin oder Trainer besucht werden? Relevant werden diese Fragen vor allem, wenn es um die Finanzierung, Trägerschaft oder gesellschaftlichen Verortung geht.

Beschränkt man sich allerdings auf die vorgestellten Idealtypen Schule, Fortbildungsveranstaltung und individuelles Sprachenlernen, lassen sich die drei Bereiche hinsichtlich ihrer Reichweite, Standardisierung und Erfassung differenzierter beschreiben.¹⁶ Dies soll im folgenden Abschnitt geschehen.

2.1.1.1 CHARAKTERISTIKA DER DREI BILDUNGSBEREICHE

Formelle Bildung (Schule). Formelle Bildung richtet sich an die Gesamtgesellschaft. Idealtypisch sollen alle Menschen eine Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht durchlaufen. Insoweit erstreckt sich formelle Bildung vorrangig auf eine Lebensspanne, welche Kindheit, Jugend und beginnende Adoleszenz überspannt. Dieser formell egalitäre Anspruch gilt zudem für alle Gesellschaftsschichten. Andere Anforderungen, als der Besuch der Schule, werden an die Schülerinnen und Schüler – bezogen auf die Frage, ob sie an den Bildungsveranstaltungen teilnehmen können oder dürfen – nicht gestellt. Obwohl sie selbstverständlich eigene Leistungen erbringen müssen, ist der Lehr- und Bildungsalltag ohne ihre Teilnahme geregelt und ihrer Verantwortung entzogen.¹⁷

In dieser Aufstellung ist die formelle Bildung derjenige Bereich, welcher die weitestgehenden Ansprüche zu erfüllen hat. Er ist, zumindest in Deutschland, vollständig der staatlichen Kontrolle unterworfen. Auch Freie Schulen sind hierbei nicht ausgenommen, obwohl ihnen eine höhere Selbstständigkeit zugestanden wird als anderen Schulen. Eine immer wieder beklagte Eigenheit des deutschen Schulsystems ist dabei der Föderalismus. Grundsätzlich sind die Bundesländern für den gesamten Bereich Bildung zuständig. Sie erlassen die geltenden Gesetze

¹⁶ Dieses Verfahren – anhand von gebildeten Idealtypen gesellschaftliche Prozesse und Institutionen zu beschreiben – wird seit ihrer Einführung in die wissenschaftliche Praxis durch *Max Weber* in den Sozialwissenschaften als weithin akzeptiertes Verfahren benutzt. Trotzdem muss man immer wieder auf die Grenzen dieser Methode hinweisen. Sie kann immer nur zur Verdeutlichung genutzt werden und keine tiefergehende Analyse gesellschaftlicher Prozesse ersetzen.

¹⁷ Auch diese Aussage ist idealtypisch zu verstehen. Schülerinnen und Schüler haben selbstverständlich in Deutschland juristisch, über die Schülerinnen- und Schülervertretungen und indirekt durch gewährte oder genommene Freiräume die Möglichkeit, auf den Unterricht und seine Gestaltung Einfluss zu nehmen. Die Wahrnehmung dieses Einflusses soll Teil ihrer Bildung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten sein.

und Ausführungsbestimmungen, obwohl gleichzeitig eine Richtlinienkompetenz beim Bund verblieben ist und die einzelnen Kommunen immer wieder Ansprüche auf die Ausgestaltung des Alltags in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen erheben und zudem mit der *Kultusministerkonferenz* (KMK) eine ständige Einrichtung geschaffen wurde, um die Schul- und Bildungssysteme in groben Zügen einheitlich gestalten zu können.

Getragen werden Schulen gemeinsam von Kommunen und Ländern. Zertifiziert wird das Personal durch das Absolvieren einer geregelten Ausbildung, wobei sich gleichzeitig die Ausbildungsgänge der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland stark unterscheiden. Grundsätzlich ist für Lehrkräfte an staatlichen Schulen eine universitäre Ausbildung und das Bestehen von zwei Staatsexamen vorgesehen, wobei hiervon auch wieder Ausnahmen möglich sind. Trotzdem kann man bei den Lehrkörpern von Schulen eines Typs von jeweils ähnlichen, staatlich getragenen und akzeptierten Ausbildungen ausgehen.

Von allen Bereichen der Bildung ist die Schule zum Hauptgegenstand wissenschaftlicher Erforschung und Begleitung geworden.

Eine Besonderheit der formellen Bildungseinrichtungen ist die Zertifizierung der Bildungsergebnisse. Realistisch betrachtet können nur Einrichtungen der formellen Bildung – also Schulen, Hochschulen, die Einrichtungen der dualen Berufsausbildung, wie sie in Deutschland betrieben wird und die unterrichtsbasierten Ersatzausbildungswege, die sich in den letzten Jahrzehnten neben der eigentlichen Berufsausbildung etabliert haben – als Stellen betrachtet werden, deren Bildungszertifikate eine über spezialisierte Bereiche hinausgehende Bedeutung erlangen. Schul-, Hochschul- und Berufsausbildungsabschlüsse sind gesellschaftlich akzeptiert und ihr Erwerb ist als Ziel allgemein vorgesehen.

Non-Formelle Bildung (Fortbildungsveranstaltung). Zertifikate von Fortbildungsveranstaltungen haben hingegen, selbst wenn diese pädagogisch geplant und die Bildungserfolge durch Tests abgefragt werden, keine solche Reichweite. Vielmehr haben Zertifikate von Fortbildungsveranstaltungen sehr unterschiedliche Qualitäten, ihr Erwerb hat keine vereinheitlichte Bedeutung. Einige Zertifikate ermöglichen die Fortführung beruflicher Karrieren, sind offiziell oder inoffiziell in bestimmten Berufen als notwendig angesehen. Andere Zertifikate ermöglichen hauptsächlich den Zugang zu weiteren Bildungsangeboten. Als populäres Beispiel können Sprachkurse gelten, die erst mit dem Nachweis einer gewissen Qualifikationsstufe belegt werden dürfen. Andere Zertifikate haben gar keine weitergehende Bedeutung, außer dem Nachweis der Teilnahme selber.¹⁸

Ebenso große Unterschiede finden sich bei der Qualifikation und der Zertifizierung der Qualifikationen des Lehrpersonals von Fortbildungsveranstaltungen. Einerseits ist es für alle möglich, Fortbildungen anzubieten, ohne hierfür besondere Ausbildungen absolvieren zu müssen, solange es sich nicht um bestimmte geschützte, insbesondere juristische oder medizinische Themenbereiche handelt. Andererseits ist dies nicht üblich und in vielen Bereichen des Fortbildungsmarktes praktisch auch nicht möglich. Es ist für die Lehrtätigkeit bei den meisten Fortbildungsträgern notwendig, bestimmte Ausbildungen absolviert zu haben. Nur lassen sich diese, aufgrund ihrer Reichhaltigkeit, nicht einheitlich erfassen. Es lässt sich allerdings ein, wenn auch nicht mit belastbaren Daten abgesicherter, positiver Zusammenhang zwischen der Geltung von Zertifikaten von Fortbildungsveranstal-

¹⁸ Vgl. Faulstich / Vespermann (2001), Käßpinger (2007). Auch von dieser Regel gibt es Ausnahmen, insbesondere die verschiedenen Führerscheine, deren Inhalt und Erwerb staatlich geregelt ist, die dafür allerdings auch zum Führen von Fahrzeugen im öffentlichen Straßenverkehr berechtigen.

Exkurs: Beispiel eines Zertifikates aus dem non-formellen Bildungsbereich

Während die Zertifikate des formellen Bildungsbereiches, hauptsächlich Schulzeugnisse, Studienabschlussbestätigungen oder Nachweise bestandener Prüfungen in der Berufsausbildung, relativ standardisiert und in der Gesellschaft anerkannt sind, gibt es im Bereich der non-formellen Bildung eine unübersichtliche Vielzahl von Zertifikaten, deren Bedeutung umstritten ist. Einzig der Führerschein als Ergebnis eines non-formellen Bildungsprozesses scheint aufgrund seiner rechtlich abgesicherten Bedeutung dabei eine Ausnahme darzustellen. Anhand der Zertifikate des *Linux Professional Institute* lassen sich die Strategien und Verfahrensweisen, die bei der Vergabe und Popularisierung anderer Zertifikate im non-formellen Bildungsbereich angewandt werden, darstellen.

GNU/Linux ist ein freies Betriebssystem, dass insbesondere im Serverbereich und im Bildungsbereich einiger Schwellenländer einen großen Marktanteil hat und voraussichtlich in den nächsten Jahren weiter an Bedeutung gewinnen wird. Es gibt keine eindeutig geregelte Ausbildung, die berechtigen würde, GNU/Linux professionell anzuwenden. Bislang werden Systemadministratoren für GNU/Linux-betriebene Systeme aufgrund der von ihnen behaupteten Kenntnisse und Arbeitserfahrungen eingestellt. Zunehmend scheint dies als Problem definiert zu werden.

Das *Linux Professional Institute* versucht mit seinen Zertifikaten ein Instrument zu schaffen, mit dem Menschen ihre Fähigkeiten beim Umgang mit GNU/Linux nachweisen können. Das Institut selber bietet dabei keine Kurse und Kursmaterialien an, sondern stellt ein jeweils mehrstufiges Prüfungsverfahren bereit, welches die Fähigkeiten der getesteten Personen standardisiert nachweisen soll. Nach dem erfolgreichen Bestehen der Prüfungen werden Zertifikate vergeben. Wie die abgefragten Kenntnisse erworben wurden, ist dabei irrelevant. Geschehen tut dies zumeist in individuellen Lernprozessen. Es haben sich aber auch bei den Linux-Gruppen, welche in vielen Städten existieren, Lern- und Prüfungsvorbereitungsgruppen gebildet. Zudem bieten einige nationale Ableger des Instituts Datenbanken mit Trainingsangeboten an. Die Prüfungen selber kosten zwischen 160 und 260 US\$ (Stand: Winter 2008/09). Diese Kosten werden zumeist von den Prüfenden selber aufgebracht.

Die Prüfungsziele werden transparent auf der Homepage des Institutes veröffentlicht. Vorausgesetzt wird, dass Firmen den Inhalt des Zertifikates auf dieser Weise nachvollziehen und es deshalb für Personalentscheidungen verwenden können. Dazu müssen Firmen dem Zertifikatgeber vertrauen, den Inhalt des Zertifikats als ausreichend für die an die potentiellen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gestellten Aufgaben ansehen, das Zertifikat überhaupt kennen und akzeptieren. Den Zertifikatserwerbenden wird vom *Institute* die Aussicht geboten, dass dieses Zertifikat auf dem Arbeitsmarkt anerkannt werden und ihnen einen Vorteil bei der Positionierung auf diesem ermöglichen könnte. Die Gefahr ist, dass dies nicht garantiert werden kann, insbesondere durch die beständige Zunahme an ähnlichen Zertifikaten. Eine weitere Gefahr besteht darin, dass in bestimmten Berufen im Rahmen der Etablierung solcher Zertifikate der Erwerb derselben durch Arbeitende vorausgesetzt wird, ohne dass die dabei auftretenden Kosten unbedingt von den anstellenden Firmen übernommen werden. Durch eine solche Voraussetzung können unter Umständen nicht-öffentlich und nicht-berufsständisch organisierte Einrichtungen eine Monopolstellung einnehmen, da sie dann als einzige bestimmte berufsrelevante Zertifikate verteilen dürften.

tungen und der Qualität der Ausbildung des Lehrpersonals feststellen. Dies wird unterstützt durch zahlreiche Projekte und institutionellen Regelungen, die Fortbildungen zertifizieren sollen.

Hingegen lassen sich über die Reichweite und Größenordnung der Non-Formellen Bildung nur bedingt Zahlen angeben. Die Weiterbildungsforschung steht immer wieder vor dem Problem, neu zu definieren, welche Angebote und Einrichtungen zu diesem Bereich zu zählen sind. Allgemein lässt sich festhalten, dass deutlich weniger als 50% der potentiellen Teilnehmenden tatsächlich im Laufe ihres Lebens an Non-Formeller Bildung partizipieren, wobei bestimmte sozio-demographische Faktoren angegeben werden können, welche die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme beeinflussen. So nehmen Arbeitslose, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im unteren Einkommensbereich seltener an solchen Veranstaltungen teil, als Angestellte in nicht-prekären Arbeitsverhältnissen mit hohem Einkommen. Auch ist ein verstärkter Zusammenhang zwischen den schon erreichten Bildungsabschlüssen und der Teilnahme an Non-Formaler Bildung festzustellen. Je höher die in formalen Bildungseinrichtungen erworbenen Abschlüsse sind, umso höher ist die Chance, dass eine Person an Fortbildungen teilnimmt.

Trotz dieser Einsichten, welche die Weiterbildungsforschung in den letzten Jahrzehnten gewinnen konnte, ist die wissenschaftliche und vor allem empirische Durchdringung dieses Bereiches der Bildung deutlich geringer, als bei der formellen Bildung.¹⁹ Daran hat bisher auch der relativ zielgerichtete Ausbau eines *Berichtssystems Weiterbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* wenig geändert.²⁰ Das *Berichtssystem* soll dazu beitragen, dieses Feld politisch zu erschließen und besser als bisher durch Bund, Länder und Kommunen zu steuern. Bislang erstreckt sich der Zugriff auf Bildungseinrichtungen durch politische Entscheidungsstrukturen nur auf ausgewählte Anbieter, beispielsweise die Volkshochschulen. Gleichzeitig ist ein unübersehbarer Trend zur Bevorzugung von Netzwerken und Kooperationen von Weiterbildungseinrichtungen zu beobachten, der von unterschiedlichen Ebenen des politischen Systems in Deutschland angeregt wird. Letztlich ist die politische und verwaltungstechnische Zuordnung und Zugriffsmöglichkeit auf Einrichtungen der Non-Formellen Bildung vollkommen uneinheitlich.

Dies hat auch damit zu tun, dass unterschiedlichste Träger in diesem Feld agieren. Es gibt rein staatlich getragene Einrichtungen, wie die schon genannten Volkshochschulen, rein privatwirtschaftlich getragene Einrichtungen und verstärkt Einrichtungen mit Mischformen staatlicher und privater Finanzierung. Ebenso bieten berufsständische Zusammenschlüsse Fortbildungen an, die über die Ausbildung hinaus berufliche Bildung anbieten sollen oder tragen gar eigene Einrichtungen. Hinzu treten Vereine der unterschiedlichsten Provenienz, welche ebenso Einrichtungen und Veranstaltungen der Non-Formellen Bildung tragen, obwohl auch dies wieder schwer zu differenzieren ist. So existieren Vereine, deren Ziel einzig darin besteht, solche Veranstaltungen anzubieten; aber auch Vereine oder Vereinigungen von Vereinen, die beispielsweise die Fortbildung für Trainerinnen und Trainer für sportliche Aktivitäten anbieten. Die beiden größten Anbieter von Bildung im Non-Formellen Bereich stellen in Deutschland die Gewerkschaften und die *Agentur für Arbeit* dar.²¹ Obwohl gerade von der Wirtschaft und der Politik betont wird, dass Bildung ein Hauptelement jeder zukünftigen Gesellschaft sein müsse und eine Wirtschaft nur bestehen könne, wenn sie ein hohes Bildungsniveau hält und dieses ausbaue, wird der Großteil der Fortbildungen in Deutschland nicht von Firmen oder staatlichen Einrichtungen finanziert, sondern von Privatpersonen.

19 Vgl. Jütte et al. (2005).

20 Vgl. Kuwan / Infratest (2000), Kuwan / BMBF (2004), Rosenblatt (2008). Siehe Anhang C.

21 Wobei die *Agentur für Arbeit* eigentlich nicht als Anbieterin von Fortbildung, sondern als finanzierende Organisation solcher Aktivitäten auftritt. Durch ihrer Größe ist es ihr allerdings möglich, Qualitätsstandards zu definieren, nach denen sich die einzelnen Anbieter richten.

Obwohl es gerade im Bereich der freizeitbezogenen Non-Formellen Bildung Ausnahmen gibt, lässt sich festhalten, dass im Allgemeinen die Non-Formelle Bildung im Anschluss an die Formelle Bildung absolviert wird. Erst werden beispielsweise im formellen Bildungsbereich Schul- und Ausbildungsabschlüsse erworben, dann erst, im Laufe des Lebens, berufliche Fortbildungen im Non-Formellen Bereich absolviert. Insoweit erstreckt sich die Non-Formelle Bildung biographisch über einen sehr langen Zeitraum. Eine gerade für die Weiterbildungsforschung, aber auch die Bildungspolitik spannende Frage ist, ob dies ab einem bestimmten Lebensalter wieder endet. Dabei wäre, wenn man sich auf die berufliche Bildung bezieht, an das – gesetzlich vorgegebene oder tatsächliche – Renteneintrittsalter zu denken. Bekannt ist, dass ab dem Alter von 50 Jahren die Teilnahmequoten an beruflicher Weiterbildung rapide abnehmen.²² Dennoch zählt zum Non-Formellen Bereich auch Bildung neben dem beruflichen Feld, beispielsweise die politische Erwachsenenbildung und die Bildung für Tätigkeiten in Vereinen. Gerade hier scheint es wachsende Teilnahmequoten zu geben, insbesondere, wenn diese direkt gefördert werden.

Wie angedeutet, gibt es innerhalb dieses Bereiches der Bildung eine große Differenzierung. Dies schlägt sich auch auf die von den Teilnehmenden erwarteten Kompetenzen nieder. Nicht jede Bildungsaktivität in diesem Bereich steht allen offen. In nahezu allen wird eine aktive Teilnahme und eine relativ selbstständige Organisation der Lernprozesse erwartet. Einige Fortbildungen setzen zudem Zertifikate, Vorprüfungen oder schon vorhandene Kenntnisse voraus. Letztlich ist es auch sehr unterschiedlich, wie stark die Bildungsprozesse in Bildungseinrichtungen des Non-Formellen Bereiches festgelegt sind. Dies beginnt bei schulklassenähnlichen Unterrichtsstrukturen und endet bei fast gänzlich selbstständig arbeitenden Gruppen. Trotzdem lässt sich feststellen, dass von den Lernenden generell eine größere Eigenverantwortlichkeit erwartet wird, als in der formellen Bildung. Wobei auch hier der Rahmen breit gespannt ist zwischen der selbstständigen Auswahl eines Volkshochschulkurses und dem Reagieren auf die Ansage des in der Firma Höhergestellten, dass diese und jene Fortbildung für das eigene Fortkommen in der Firma notwendig sei.

Informelle Bildung (individuelles Sprachenlernen). Gerade in Zeiten, die sich mit der Förderung und Etablierung sogenannter neuer Lernkulturen und des lebenslangen Lernen beschäftigen, wird der Informellen Bildung eine große Bedeutung beigemessen.²³ Gleichzeitig wird von Kritikerinnen und Kritikern dieser Vorstellungen angemerkt, dass das eigenständige und selbstorganisierte Lernen schon immer Teil des menschlichen Lebens gewesen sei. Hieran wird deutlich, dass die informelle Bildung die weitgefächteste Form von Bildungsaktivitäten darstellt, mit der in zeitgenössischen Diskursen auch die meisten Vorstellungen und Versprechungen verbunden werden. Dabei sollen in dieser Arbeit unter Bildungsaktivitäten nicht die alltäglichen und nebenher durchgeführten Lernaktivitäten verstanden werden, die sich in der Meisterung des alltäglichen Lebens einstellen. Es soll vielmehr – nach einem oft angeführten Diskriminierungsversuch von Bildung und Lernen – unter informeller Bildung eine individuell geplante und reflektierte Lernaktivität verstanden werden. Bildlich gemacht: das Erlernen der Funktionen einer Musikanlage durch Ausprobieren ist keine Bildungsaktivität, das Erlernen derselben Funktionen durch das Selbststudium des Handbuchs hingegen schon, da hier eine Planung zugrunde liegt. Selbstverständlich ist auch diese Grenze, da

22 Außer bei den gut ausgebildeten und gut verdienenden Männern, welche allerdings allgemein biographisch länger in Arbeitsverhältnissen angestellt sind, als andere gesellschaftliche Gruppen.

23 Zum Konzept Lebenslanges Lernen vgl. auch Kapitel 2.1.2

es sich bei informeller Bildung meist um Bildung anhand und für alltägliche Aufgaben handelt, nicht trennscharf. Wenn eine Person beispielsweise für ein Jahr in ein anderes Land umsiedelt, mit der Maßgabe die dortige Alltagssprache zu lernen, ist dies eine geplante Bildungsaktivität. Wenn die Person allerdings aus anderen Gründen in dieses Land zieht, beispielsweise wegen einer Liebesbeziehung oder um an einer ausländischen Universität zu studieren und dabei ebenso im alltäglichen Leben die dortige Umgangssprache erlernt, ist es schwieriger zu unterscheiden, ob dies als einfaches Lernen anzusehen ist oder als geplante Bildung.

An diesen Beispielen dürfte offenbar geworden sein, wie diffus der Bereich der informellen Bildung ist. Potentiell bezieht sich die informelle Bildung auf die gesamte Bevölkerung und dies über die gesamte Lebenszeit, auch wenn bekannt ist, dass nur ein Teil aller Personen überhaupt solche Bildungsaktivitäten unternimmt. Wie auch bei der Teilnahme an Non-Formellen Bildungsaktivitäten lassen sich bestimmte Barrieren benennen, die sich zudem größtenteils mit den Barrieren der Non-Formellen Bildung decken. Dennoch ist dieser Bereich der am wenigsten wissenschaftlich durchleuchtete. Insbesondere die Empirie hat hier große Defizite.

Insgesamt sind auch die Aktivitäten in diesem Bereich, die Ziele dieser Aktivitäten und die notwendigen Kompetenzen gänzlich unterschiedlich verteilt und orientieren sich, mehr als in den beiden anderen Bereichen, am privaten Leben der Teilnehmenden. Eine Grundannahme über informelle Bildung lautet, dass Aktivitäten in diesem Bereich den Teilnehmenden immer einen persönlichen Vorteil bringen sollen. Bildung soll helfen, Probleme wahrzunehmen und zu lösen. Diese Probleme sind gänzlich unterschiedlich. Um dies an zwei Extrembeispielen zu verdeutlichen: auf der einen Seite der Schulabbrecher, der sich Kenntnisse im Umgang mit Behörden und insbesondere der *Agentur für Arbeit* durch das Selbststudium von Broschüren der Wohlfahrtsverbände aneignet; auf der anderen Seite die Akademikerin in fester Anstellung, die sich aus Interesse neben ihrer Arbeit Kenntnisse über ein spezielles Forschungsfeld wie beispielsweise der Geschichte der Archäologie in Nordfrankreich aneignet, weil sie bei dieser Lernaktivität eine individuelle Befriedigung erfährt. Nicht zuletzt am Beispiel der Akademikerin wird deutlich, dass informelle Bildungsaktivitäten – wie allerdings auch solche im Non-Formellen Bereich – nicht unbedingt sinnvoll im eigentlichen, gesellschaftlich anerkannten Sinn sein müssen. Am Beispiel des Schulabbrechers, der sich über seine Rechte informiert, wird deutlich, dass sie teilweise unter einem bestimmten Blickwinkel zu begrüßen sind, da sie in diesem Beispiel zu einer eigenständigen gesellschaftlichen Teilhabe befähigen, auf der das Funktionieren demokratischer Gesellschaftssysteme beruht. Aus einem anderen Blickwinkel, hier dem der Behörde, mögen sie aber auch negativ bewertet werden, da sie zu Mehrarbeit und unter Umständen auch höheren Kosten führen können. Die Sinnhaftigkeit informeller Bildungsaktivitäten lässt sich offenbar nur aus der Position der Lernenden bestimmen. Aus einer gesamtgesellschaftlichen oder arbeitsmarktpolitischen Perspektive können sie oft als sinnlos erscheinen. Ein anderes Beispiel solcher nicht sinnvoller, aber dennoch oft betriebener Bildung ist die Beschäftigung mit esoterischen oder religiösen Schriften, die – folgt man den Verkaufszahlen des Buchhandels – gleichwohl einen gesellschaftlich relevanten Trend darstellt.

Die Sinnhaftigkeit von informeller Bildung wird offenbar von den Individuen selber bestimmt, was allerdings eine Steuerung durch politische Akteure schwierig macht. Obwohl kontinuierlich Zielsetzungen der verschiedensten politischen Akteure zur Förderung informellen Lernens veröffentlicht werden, ist die politische

Durchdringung, ähnlich der wissenschaftlichen, geringer, als auf den beiden anderen Feldern.

Bis auf wenige Ausnahmen gibt im Bereich der informellen Bildung keine Trägerschaft oder rechtliche Zuordnung. Die Aktivitäten werden von den Individuen alleine oder in kleinerem Rahmen organisiert, ohne hierfür einer juristischen Form zu bedürfen. Gleichzeitig findet keine Zertifizierung der Bildungsergebnisse statt. Wenn, um auf den Idealtypus des Sprachenlernens zurück zu kommen, eine Sprache gelernt ist, kann sie angewandt werden. Aber ohne eine weitere Zertifizierung durch Tests wird diese Fähigkeit in keinem anderen Feld des Bildungsbereiches anerkannt. Gerade an diesem Problem, eigenständig erworbene Kompetenzen zu zertifizieren und somit beispielsweise für den Arbeitsmarkt auch sichtbar zu machen, arbeiten wiederum die Bundesregierung und andere Akteure, bisher allerdings ohne größere Erfolge.²⁴

Die selbstbestimmte Organisationsform dieser Bildungsaktivitäten bedingt selbstverständlich auch, dass die Bildungsprozesse selber und das Lernpersonal – falls es überhaupt vorhanden ist – nicht zertifiziert sind.

2.1.1.2 EINRICHTUNGEN DER DREI BILDUNGSBEREICHE

Den drei Bereichen Formelle, Non-Formelle und Informelle Bildung lassen sich relativ gut Einrichtungen zuordnen, in denen die jeweiligen Bildungsaktivitäten stattfinden. Dies ist ein Schritt, um im Folgenden die Stellung von Öffentlichen Bibliotheken zum Feld Bildung thematisieren zu können. Tabelle 2 liefert eine solche – wie offensichtlich geworden sein wird, idealtypisch gedachte und vor allem die unklaren Einteilungen an den Grenzbereichen der Bildungsbereiche ignorierende – Zuordnung.

Bildungsbereich	Einrichtungen
Formelle Bildung	Schulen Hochschulen, Universitäten Duale Berufsausbildung, Berufersatzausbildung Kindertagesstätten ²⁵
Non-Formelle Bildung	Volkshochschulen Kommerzielle Bildungsanbieter Bildungsvereine <i>Agentur für Arbeit</i> Gewerkschaften Kolleges, Universitäten des dritten Lebensalters Weiterbildungseinrichtungen an Hochschulen
Informelle Bildung	Offene Lernräume Private Räume
Andere Einrichtung, die zum Bildungssystem gehören	Lernläden Online-Lernumgebungen Jugendclubs, Streetwork Museen

Tabelle 2: Einrichtungen des Bildungssystems und ihre Zuordnung zu den Bildungsbereichen

Sichtbar wird an dieser Zuordnung, dass sich auch die drei Bereiche des Bildungssystems nicht einheitlich darstellen und dass Einrichtungen existieren, die

²⁴ Vgl. Preisser (2004), Käpplinger (2007).

²⁵ Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen anzusehen, ist eine umstrittene Ansicht. Zumeist werden und wurden in Deutschland Kindertagesstätten als Einrichtungen angesehen, die hauptsächlich der sicheren Betreuung von Kleinkindern bis zum Eintritt in die Grund- oder Volksschule dienen sollten. Hierzu gab es immer Gegenmeinungen, nicht zuletzt durch die relativ flächendeckende Versorgung mit Kindertagesstätten in der DDR und nach 1990 in den Neuen Bundesländern sowie der Kritik an der herkömmlichen Bildung, die von den sogenannten '68ern formuliert und in Kinderläden institutionalisiert wurde. Erst mit der Regierungsbildung im Rahmen der Großen Koalition auf Bundesebene ab 2005 ist diese Meinung zur öffentlich geförderten Ansicht geworden. Aktuell (2008/2009) vertritt die Bundesregierung die Ansicht, dass Kindertagesstätten zu Bildungseinrichtungen umgebaut werden sollen. Allerdings ist auch dies weiterhin umstritten. Insoweit wird mit der hier vorgenommenen Zuordnung von Kindertagesstätten zum Bereich der Formellen Bildung eine Entwicklung antizipiert, die sich unter Umständen in den nächsten Jahren auch nicht durchsetzen könnte. Zudem gibt es bislang keine spruchreifen Pläne, den Besuch von Kindertagesstätten und dort Gelerntes zu zertifizieren, obwohl sich ein solches Vorgehen an Vorschulmodellen anderer Staaten anlehnen könnte.

zwar eindeutig in diesen Kontext gehören, aber nicht sinnvoll einem Bereich zugeordnet werden können. Gerade im Bereich der Non-Formellen Bildung zeigt sich eine immense und nicht zu vernachlässigende Diversität. Aber auch hinter den als „Offene Lernräume“ und „Private Räume“ bezeichneten Entitäten in der Informellen Bildung sind unübersichtlich viele Angebote zusammengefasst. Zumal gerade bei privaten Räumen offensichtlich ist, dass es sich dabei nicht immer um institutionalisierte Einrichtungen handelt, sondern zumeist um temporär geschaffene Sphären.

2.1.1.3 DAS VERHÄLTNIS ÖFFENTLICHER BIBLIOTHEKEN ZU DEN DREI BILDUNGSBEREICHEN

Öffentliche Bibliotheken lassen sich in diese Aufzählung nicht sinnvoll einordnen. Eher stellt sich bei ihnen in weiterem Umfang, als bei den anderen in die Tabelle eingeordneten Einrichtungen eine Situation dar, in der sich für die Einordnung in jeden der drei Bildungsbereiche Argumente anführen lassen:

- *Für die Formelle Bildung:* Öffentliche Bibliotheken arbeiten bevorzugt mit Schulen und Kindertagesstätten zusammen. Gerade in den letzten Jahren wurde versucht, diese Zusammenarbeit mithilfe von Kooperationsverträgen auch formal zu regeln und mit dem Entwurf eines Spiralcurriculum Bibliothek-Schule ein tragfähiges pädagogisches Konzept zur Verfügung zu stellen.²⁶ Gleichzeitig werden in einigen Bundesländern Schulbibliotheken betrieben oder diese unterstützt. Auch hier fordern die wenigen Texte aus dem bibliothekarischen Feld für Bibliotheken eine Bildungsfunktion ein.²⁷
- *Für die Non-formelle Bildung:* Öffentliche Bibliotheken sind formell egalitär zugänglich und werden gleichzeitig auf freiwilliger Basis benutzt. Dabei bieten sie, zumindest dem Anspruch nach, Räume für gesellschaftliche Initiativen, sie bieten spezialisierte Bestände und im besten Falle eine Programm- und Bestandspolitik, die sie an den lokalen Anforderungen ausrichtet. Sie arbeitet nicht mit einem klaren Bildungsauftrag und Bildungsprogramm, wie dies bei Einrichtungen der formellen Bildung durch die staatlich vorgegebenen Curricula der Fall ist. Zudem haben Bibliothekarinnen und Bibliothekare nur in Ausnahmefällen eine pädagogische Ausbildung genossen.²⁸
- *Für die Informelle Bildung:* Öffentliche Bibliotheken sind von ihrem Selbstverständnis her prädestinierte Orte für die Informelle Bildung. Sie bieten einen frei nutzbaren Medienbestand, welcher im Idealfall für alle aufkommenden Bildungswünsche Angebote bereithält, sie bieten eine Atmosphäre, die zum Lernen anregen soll und einen Raum, der für individuelle Bildungsprozesse genutzt werden kann. Zudem überlassen sie die Wahl und Ausübung der Aktivitäten in der Bibliothek – im Rahmen der jeweiligen Hausordnungen, welche hauptsächlich auf den Schutz des Medienbestandes und den Erhalt der gleichen Nutzungsbedingungen für alle abheben – hauptsächlich den Nutzerinnen und Nutzern selber.

26 Vgl. Kapitel 2.1.2.4 und Hachmann (2005).

27 Vgl. Schlamp (1996), Bush (2003), Umlauf (2005), Wenzel (2005), LAG Schulbibliotheken in Hessen e.V. (2006), Schuldt (2006), Augsburg (2006), Umlauf (2007), Kaiser (2008).

28 Dabei gilt bei dieser Argumentation für die Zuordnung von Bibliotheken zum Non-Formellen Bildungsbereich die Häufung der Argumente. Lehrpersonal an den Hochschulen hat zumeist ebenso keine pädagogische Ausbildung, dafür treffen nahezu alle anderen Kriterien der formellen Bildung auf Hochschulen zu. Gleichzeitig umfasst der Auftrag von Kindertagesstätten ebenfalls weit mehr, als die reine Bildung. Dennoch zählen Hochschulen und Kindertagesstätten zum Formellen Bildungssystem.

Problematisch ist, dass die jeweiligen Argumente für die Zuordnung von Öffentlichen Bibliotheken zu einem Bildungsbereich als Gegenargument für die Zuordnung zu einem anderen Bereich angesehen werden können. Scheinbar haben Öffentliche Bibliotheken mit dem Bildungssystem zu tun, zumindest bieten sie für alle drei Bereiche des Bildungswesens Angebote. Gleichzeitig sind sie in diesem System nicht klar zu verorten. Dies ist kein Alleinstellungsmerkmal von Öffentlichen Bibliotheken. Museen, Angebote der kulturellen Bildung oder Kinder-, Jugend- und Seniorenclubs lassen sich ebenfalls nicht eindeutig zuordnen, obwohl sie alle mehr oder minder Bildungsaufgaben übernehmen. Dennoch wirft es für die Frage, welche Bildungseffekte durch Bibliotheken erreicht oder unterstützt werden können, Probleme auf. Die Zuordnung zu einem Bildungsbereich hätte es ermöglicht, die dort angewandten Methoden der empirischen Bildungsforschung auch für Bibliotheken zu verwenden.

Allerdings zeigt diese Aufzählung von Argumenten auch einen bisher in der Literatur zum Bereich Bildung und Bibliotheken kaum beachteten Umstand auf. Offensichtlich bieten Öffentliche Bibliotheken für Einrichtungen der drei unterschiedlichen Bildungsbereiche differierende Angebote und stehen zudem jeweils unterschiedlich zu den in den Bildungsbereichen unternommenen Bildungsaktivitäten. Im Bereich der Formellen Bildung können Bibliotheken vorrangig Partner sein, die Aktivitäten der Einrichtungen unterstützen. Einen eigenen Lernraum bieten sie nur in Ausnahmefällen in Schulbibliotheken. Allerdings scheinen Schulbibliotheken in Deutschland von der Grundkonzeption her zumeist als Einrichtungen der jeweiligen Schule zu funktionieren und nicht unbedingt als originäre Bibliothek.²⁹ Für den Bereich der Non-Formellen Bildung stellt sich dies komplizierter da. Einerseits können Bibliotheken hier Partner von Bildungseinrichtungen sein, gleichzeitig aber auch selber als Ort von Bildung fungieren. Im Bereich der Informellen Bildung ist dies eindeutiger. Öffentliche Bibliotheken können einen prädestinierten Ort der Bildung darstellen und gleichzeitig als Depot für benötigte Medien fungieren.

Diese unterschiedliche Zuordnung der Öffentlichen Bibliotheken, wie sie in Abbildung 1 noch einmal dargestellt ist, ermöglicht zweierlei. Zum einen lassen sich existierende Angebote und Projekte von Bibliotheken in ihren potentiellen Wirkungsbereich eingrenzen. Bisher scheinen die normativen Aussagen zu möglichen Bildungseffekten von Bibliotheken und die Realität in den Bibliotheken wenig zusammenzupassen. Medienkisten, die in vielen Einrichtungen unter diversen Namen existieren, sind beispielsweise kaum für die Bildungsprozesse im Non-Formellen Bereich sinnvoll einsetzbar.³⁰ Lernarrangements, wie sie in der Bibliothek Stuttgart eingeführt wurden oder Learning Centres und Idea-Stores, die aktuell hauptsächlich in Großbritannien als Weiterentwicklungen oder spezifische Einrichtungen von Öffentlichen Bibliotheken betrieben werden, sind hingegen nur schwer mit den Anforderungen und Spezifika der Formellen Bildung in Einklang zu bringen.³¹ Trotzdem werden sie zumeist mit ähnlichen Schlagwörtern propagiert und mit ähnlichen Hoffnungen auf einen Zuwachs der Nutzungszahlen für die Bibliotheken, einem positiven Bildungs- und oft auch Beschäftigungseffekt für die Nutzerinnen und Nutzer verbunden. Mit einer genaueren Zuordnung der Angebote von Bibliotheken zu den Bildungsbereichen lassen sich diese Vorhersagen besser

²⁹ Vgl. *Schuldt (2006)*.

³⁰ Vgl. *Ingrid-Bohauilitzky (2003)* und das Projekt Bibliothek in der Kiste in *LAG Schulbibliotheken in Hessen e.V. (2006)*.

³¹ Vgl. u.a. *Müller (2001)*, *Dohmen (2001)*, *Puhl (2001a)*, *Puhl (2001b)*, *Umlauf (2001)*, *Umlauf (2002)*, *Puhl (2002)*, *Stang (2002)*, *Bußmann/Münnig-Gaedeke/Schneider (2002)*, *Stang/Irschlinger (2005)*, *Diwischek (2006)* für Österreich, *Hesse/Clark (2006)*, *Stang/Hesse (2006)*, für einen eher basalen Überblick, welcher allerdings auch einige Hinweise zu konkreten innenarchitektonischen Lösungen gibt, *Gläser (2008)*.

Möglicher Bezug von Öffentlichen Bibliotheken zu Bereichen des Bildungssystems		
Bildungsbereich	Bibliotheken	
Formelle Bildung - Allgemein (für alle in einer Altersstufe) - In Bildungseinrichtungen	unterstützende Infrastruktur - Medienkisten - Leseförderung	
Non-Formelle Bildung - Spezialisiert - Zumeist in Bildungseinrichtungen	Lernort - Räume für Veranstaltungen - Lernberatung	
Informelle Bildung - Individuell organisiert und durchgeführt - Außerhalb von Bildungseinrichtungen	Bildungseinrichtung - Medienbestand, Fernleihen etc. - Bildungsort - sozialer Raum des Lernens	

Abbildung 1: Bezug von Öffentlichen Bibliotheken zu den drei Bildungsbereichen

fassen und auch die Angebote zielgenauer ausgestalten. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang, noch einmal darauf hinzuweisen, dass den drei Bildungsbereichen mit ihren normalen Aktivitäten, jeweils unterschiedliche Altersstufen zugeordnet werden können. Formelle Bildung vollzieht sich hauptsächlich in der Kindheit, Jugend und Adoleszenz; Non-Formelle während der Berufstätigkeit. Informelle Bildung ist vom Alter her schwieriger einzugrenzen, dennoch vollzieht sie sich zumeist erst nach dem Erwerb bestimmter Kompetenzen und der ersten Bildungsabschlüsse. Beachtet man diese Eigentümlichkeit der Bildungsbereiche, ergibt sich eventuell für Bibliotheken eine Möglichkeit der zielgenaueren Etablierung von Angeboten und der Formulierung von Erwartungen an diese Angebote.

Zum anderen bietet diese Einteilung die Möglichkeit, die Bildungseffekte von Bibliotheken wissenschaftlich besser zu erfassen.

Offenbar ist es nicht ohne weiteres möglich, diese Wirkungen mit einem Globalmodell darzustellen.³² Insoweit scheint es sinnvoll, bei der Konzeption von Modellen zur Messung dieser Wirkungen zu bestimmen, welche Bildungsbereiche jeweils tangiert sind und wie in diesen Bereichen von anderen Wissenschaftsdisziplinen die Wirksamkeit von Bildung gemessen wird. Allerdings wird sich erst im Laufe dieser Arbeit feststellen lassen, ob diese Annahme auch eine Basis in den Erwartungen an Bibliotheken und der realen Bibliotheksarbeit hat.

2.1.2 Lebenslanges Lernen, Neue Lernkulturen und die Stellung Öffentlicher Bibliotheken innerhalb dieser Debatten

Eine der bestimmenden Debatten im Bereich der Bildungspolitik ist seit Beginn der 1990er Jahre die um das Lebenslange Lernen und der in diesem Zusammenhang geforderten oder postulierten „Neuen Lernkultur“. Die im Rahmen dieser Debatten entworfenen Konzepte sind mit zum Teil fundamental voneinander abweichenden Vorstellungen und Hoffnungen verbunden. Nahezu alle bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Akteure versuchen, in diese Debatten einzugreifen. Gerade in der englischsprachigen Literatur hat sich zudem eine nicht zu übersehende kritische Auseinandersetzung mit diesen Konzepten entwickelt.

Auch in Deutschland beziehen sich Öffentliche Bibliotheken immer wieder auf das Metakonzept Lebenslanges Lernen. Im folgenden Abschnitt soll ein Überblick zu diese Debatten gegeben werden, da sie sich selbstverständlich auch auf die Konzeption von Bibliotheken als Bildungseinrichtungen oder als Partner in Bildungsprozessen auswirken.

³² Ein solches Globalmodell wäre beispielsweise für Schulen die Orientierung an Schulnoten. Wie die PISA- und andere Studien allerdings aufgezeigt haben, ist ein Globalmodell auch in so einem „einfachen“ Fall wie Schulen mit festgeschriebenen Rahmenplänen zumeist unterkomplex. Dennoch scheint es vor allem in der Bildungspolitik und der Öffentlichkeit den Wunsch zu geben, ein solches Globalmodell, mit dem die Arbeit von Bildungseinrichtungen bewertet werden kann, zur Verfügung gestellt zu bekommen.

2.1.2.1 ENTWÜRFE, VORSTELLUNGEN UND DEBATTEN UM LEBENSLANGES LERNEN IN DEUTSCHLAND

Im abschließenden Bericht der *Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik“ des 11. Bundestages*, veröffentlicht 1990, wurden Aussagen zusammengefasst, der alle damaligen Bundestagsfraktionen zustimmten. Hierzu zählten die Annahmen, dass

- Bildung und Ausbildung individuell und gesellschaftlich beständig wichtiger würden
- die Bildungsexpansion der vorhergehenden Jahrzehnte keinen Fehler darstellte
- der Qualifikationsbegriff, aufgrund der gestiegenen Ansprüche von Jugendlichen an ihren Beruf und Arbeitsplatz und wegen steigender betrieblicher Anforderungen, erweitert werden müsse
- in der Erstausbildung die Fähigkeiten für Lebenslanges Lernen geschaffen werden müssten
- es keinen festgeschriebenen Bildungsbedarf geben dürfe, sondern sich an den Bildungsentscheidungen der Bürgerinnen und Bürger orientiert werden müsse³³

In dieser Liste sind paradigmatisch die bildungspolitischen Vorstellungen aufgezählt, welchen seit 1990 politisch gefolgt wird, obwohl heute teilweise eine andere Terminologie verwendet wird. Auch wenn das Konzept des Lebenslangen Lernens nur als ein Teilbereich aufgezählt wird, steht es doch als Grundannahme hinter allen diesen Aussagen. Lebenslanges Lernen werde, so die Vorhersage der Enquete-Kommission, zum bestimmenden Faktor der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung, Bildung selber zu einem Standortfaktor sowohl für Deutschland als Gesamtheit als auch für die einzelnen Regionen und Bundesländer. Zudem würden die technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen, die als rasant wahrgenommen wurden, von sich aus beständig neue Lern- und Bildungsprozesse erfordern. Gleichzeitig sei Bildung aber auch für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft notwendig.³⁴

Mit dieser Vorstellung gingen zwei Annahmen einher: erstens, dass das selbstorganisierte und selbstbestimmte Lernen der Bürgerinnen und Bürger massiv gefördert werden müsse, und zwar sowohl infrastrukturell, als auch mithilfe einer offensiven Propagierung von Bildung oder – wie es im Laufe der 1990er Jahre immer öfter hieß – einer „Neuen Lernkultur“; zweitens dass es nötig sei, das Verhältnis zwischen Lebenslangem Lernen und der Erstausbildung neu zu regulieren.

Dabei gab es und gibt es weiterhin keine gültige Definition für Lebenslanges Lernen. Die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* schlug 2004 eine Definition vor, welche einigermaßen prominent geworden ist:

Lebenslanges Lernen bezieht alles formale, nicht-formale und informelle Lernen ein. Dabei wird ‚Lernen‘ verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.³⁵

33 Referat Öffentlichkeitsarbeit Deutscher Bundestag (1990), S.23-32. Vertreten waren im 11. Bundestag die CDU/CSU, SPD, FPD, Grüne und die Fraktion PDS/LL, in deren Kontinuität heute die Linkspartei steht.

34 Vgl. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001).

35 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004), S.5.

Exkurs: Geschichte des Konzeptes Lebenslanges Lernen

Insbesondere in deutschsprachigen Texten und Debatten kann schnell der Eindruck entstehen, dass es sich beim Lebenslangen Lernens um ein relativ neues, erst in den 1990er Jahren entworfenes Konzept handeln würde. Dieser Eindruck wird oft durch die dichotome Gegenüberstellung von „altem Bildungssystem“ und Lebenslangem Lernen verstärkt.

Das Konzept hat allerdings eine längere Geschichte, welche wiederum auf unterschiedlichen nationalen Traditionen aufbaut. Gerade in den USA und Großbritannien basiert die Umsetzung dieses Konzeptes auf der Gründungsgeschichte eines eigenständigen Weiterbildungssektors im Anschluss an den Zweiten Weltkrieg. Während diesem hatte eine bislang unerreichte Anzahl von Menschen als Soldaten und militärisches Hilfspersonal Zugang zu weitergehender Bildung genossen. Dies hatte sich als gesellschaftlich äußerst erfolgreich herausgestellt. In Deutschland, vor allem in der BRD, und in Österreich, basierte die Wahrnehmung des Konzeptes Lebenslanges Lernen hauptsächlich auf den Reformpädagogikversuchen des frühen 20. Jahrhunderts und der Weimarer Republik, aber auch auf den Bildungsinitiativen der frühen Arbeiterbewegung. In der DDR spielten zudem die Erfahrungen der „Junglehrer-Bewegung“, die nach dem zweiten Weltkrieg den Versuch machte, in der Sowjetischen Besatzungszone ein politisch fundiertes Bildungssystem zu installieren, eine starke Rolle.

Das Konzept Lebenslanges Lernen wurde als Gesamtkonzept unter dem Namen Lifelong Education oder auch *éducation permanente*, zuerst in den 1970er Jahren als Projekt aus dem Umfeld der UNESCO formuliert. Grundlegend war hierfür der sogenannte Faure-Report. (*Faure et al., 1973*) Ausgangspunkt war damals der Versuch, mithilfe der Bildung im Rahmen einer vom Konflikt zwischen den beiden Blöcken und den Blockfreien Staaten gezeichneten Welt, eine allgemeine Verbesserung des Lebens aller Menschen zu erreichen. Im Rahmen der UNESCO wurde dabei zwischen beiden Blöcken und den Blockfreien zusammengearbeitet. Lebenslanges Lernen galt dabei als Mittel der, im Rahmen der jeweiligen Gesellschaftssysteme möglichen, gesellschaftlichen Emanzipation und des Zugangs zum kulturellen und gesellschaftlichen Leben. Der Erfolg dieses Konzeptes war relativ gering. Einzig die Etablierung der allgemeinen Alphabetisierung als grundlegendes Ziel nahezu aller Staaten und politischen Gruppen kann als längerfristiger Erfolg dieser Anstrengungen betrachtet werden.

In den 1980er Jahren wurde dem Konzept immer weniger Aufmerksamkeit geschenkt. In der relativ kurzen, aber intensiv geführten Diskussion über den Weg des Bildungswesens in der DDR nach der politischen Wende 1989/90, wurden einzelne Elemente des Konzeptes wieder aufgegriffen, allerdings gleichberechtigt neben Rückgriffen auf die schon genannte deutsche und DDR-spezifische Bildungsgeschichte.

Die in der englischsprachigen Literatur oft beobachtete Wiederkehr des Konzeptes Lebenslanges Lernen seit Mitte der 1990er Jahre fand hingegen in einer anderen weltpolitischen Lage und unter veränderten Paradigmen statt. Allgemein ist heute eine gesellschaftlich liberal-demokratisch organisierte Marktwirtschaft das grundlegende Gesellschaftsbild der meisten Staaten, zudem dominiert eine Fokussierung auf den ökonomischen Nutzen von Bildung. Sie wird hauptsächlich für die Individuen als berufliche Chance begriffen. Die Wahrnehmung des Konzeptes in den einzelnen Gesellschaften scheint zudem stark davon geprägt, inwieweit dieses als Teil einer Geschichte von nationalen Bildungsreformen wahrgenommen wird.

Abgrenzen müssen sich, wie weiter oben im Text schon angedeutet, Definitionen des Konzeptes Lebenslanges Lernen immer vom Fakt, dass das menschliche Le-

ben an sich mit mehr oder minder indirekten Lernprozessen verbunden ist. Lernen im Sinne von Lebenslangem Lernen wird immer als geplante Bildungsaktivität begriffen.

Gleichzeitig legte im selben Text die *Bund-Länder-Kommission* Entwicklungsschwerpunkte für ihre zukünftige Strategie im Bezug auf Lebenslanges Lernen fest. Diese Strategie solle die Einbeziehung informellen Lernens, die Selbststeuerung von Bildungsprozessen, die Kompetenzentwicklung, die Vernetzung der Bildungsorte, die Modularisierung der Bildungsangebote, eine effektive Lernberatung, die Popularisierung des Lernens und die Schaffung eines chancengerechten Zugangs zu Bildung beinhalten.³⁶ Diese Strategie erweiterte die 2001 vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* formulierten Anforderungen an geförderte Projekte im Bereich des Lebenslanges Lernens, nämlich die „Schaffung eines lernförderlichen Umfelds[, um] Zugangsbarrieren zu Bildung [zu] verhindern [und] zweite und dritte Chancen [zu] bieten“³⁷.

Die verbreitete Formulierung von den zweiten und dritten Chancen bezieht sich auf die Möglichkeit, Bildungszertifikate, die im ersten Bildungsgang nicht erworben wurden, auf anderen Wegen nachzuholen und den Einstieg in Bildungswege anders, als nur über vorhergehend erworbene Bildungszertifikate, zu ermöglichen. Dies beinhaltet dem Alltag von Erwachsenen angepasste Möglichkeiten, Schulabschlüsse ausgehend von unterschiedlichen Ausgangsbedingungen zu erwerben, also beispielsweise in Abendschulen neben der Berufstätigkeit den Haupt-, Real- oder Gymnasialschulabschluss zu erwerben oder nicht bestandene Abschlussprüfungen auch ohne vorherige Wiederholung ganzer Schuljahrgänge abzulegen. Die Forderung nach zweiten Chancen beinhaltet ebenso den Zugang zu Oberstufenzentren und Fachgymnasien nach Jahren der Berufstätigkeit oder Arbeitslosigkeit und den Zugang zu Hochschulen aufgrund von Berufs- und Lebenserfahrung, ohne den Erwerb einer gängigen Hochschulzugangsberechtigung. All diese Ansätze sind keine Neuentwicklungen, sondern spätestens seit den 1970er Jahren unter der Bezeichnung Zweiter Bildungsweg angedacht und in Teilen auch umgesetzt worden. Doch obwohl es auf diesem Feld einige Erfolge gab,³⁸ wird allgemein davon ausgegangen, dass diese Chancen noch nicht ausreichend ausgebaut und etabliert sind. Insbesondere die Hochschulen stehen wegen ihrer Zulassungspolitik in der Kritik.

Lebenslanges Lernen soll eigentlich nicht nur die jeweils Besten möglichst optimal fördern und sie dabei unterstützen, ihre Potentiale auch auszunutzen. Vielmehr soll möglichst die gesamte Gesellschaft erreicht, sollen alle Individuen zu Bildungsaktivitäten motiviert und bei diesen Aktivitäten unterstützt werden. Andere Bildungskonzepte hatten bislang ihren Fokus auf einen dieser beiden Bereiche gelegt. Lebenslanges Lernen als gesellschaftliches Projekt soll hingegen beides, den individuellen Gewinn durch Bildung und die Verankerung von Bildung in der gesamten Gesellschaft, auf möglichst bestem Wege fördern.³⁹ Grundsätzlich soll dies erreicht werden, indem die Förderung von Bildungsaktivitäten, Angeboten und Unterstützungen möglichst individuell und problembezogen organisiert wird. Gerade in Deutschland scheint kaum thematisiert worden zu sein, dass diese beiden Ansprüche, einerseits individuell und andererseits breit in die Gesellschaft

36 *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (2004).

37 *BMBF* (2001), S.3. Vgl. für eine Darstellung der Strategien der europäischen Union, auf die sich die bundesdeutschen Bildungspolitik bezieht, *Stang / Hesse* (2006). Für eine Sicht, die gleichzeitig wissenschaftliche Weiterbildung im Konzept Lebenslanges Lernen verortet und Forschungsdesiderate in diesem Bereich aufzeigt vgl. *Wolter* (2005).

38 Prominent war dafür am Ende der 1990er Jahre Bundeskanzler *Gerhard Schröder*, der sein Abitur auf dem zweiten Bildungsweg erworben hatte.

39 *Arnold / Gómez Tutor* (2007), *Koch / Straßer* (2008).

Exkurs: Empirische Wende in der Bildungsforschung

In dieser Arbeit wird von einer empirischen Wende in der Bildungsforschung gesprochen. Diese Wende ist zwar kein allein deutsches Phänomen, aber in Deutschland in besonderer Radikalität zu beobachten. Allgemein wird in der Bildungsforschung, wie in jeder Wissenschaft, mit unterschiedlichen Prämissen und Methoden gearbeitet. Eine Kritik an der deutschen Erziehungswissenschaft war seit langem, dass diese wenig empirische Methoden einsetzen würde. Speziell wurde darauf verwiesen, dass es nur wenige Studien gäbe, die mehrere Einrichtungen oder ganze Bildungssysteme übergreifen.

Insbesondere in der Bildungspolitik etablierte sich seit Mitte der 1990er Jahre, unter anderem durch die Lobbyarbeit der OECD und der *Bertelsmann-Stiftung*, der Eindruck, dass auf dieser wissenschaftlichen Basis keine sinnvolle Bildungspolitik durchführbar sei und nur mithilfe von länderübergreifenden Vergleichsuntersuchungen bildungspolitische Entscheidungen möglich wären. Diese Position ist und war umstritten, zumal im internationalen Rahmen. Insbesondere im englischsprachigen Ausland, in dem schon länger auf diese Form der wissenschaftlichen Unterstützung von Bildungspolitik gesetzt wird, hat sich zeitgleich eine starke Kritik an den Auswirkungen dieser Vergleichsstudien etabliert. Insbesondere wird die Vernachlässigung qualitativer Aspekte, das Fehlen der Verbindung zur allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung und die einseitige Konzentration auf messbare Werte kritisiert. Die Erfahrung in diesen Ländern, so die Kritik, würde zeigen, dass sich der erhoffte bildungspolitische Steuerungseffekt durch Vergleichsstudien nicht ergeben würde und sich stattdessen die Konzentration von Bildungseinrichtungen auf das Erreichen von Kennziffern negativ auf die Qualität der Bildungsarbeit auswirkte. Grundsätzlich unterstützt die deutsche Bildungspolitik bislang allerdings die empirische Bildungsforschung. Durch die in der Sitzung der *Kultusministerkonferenz* vom 24.10.1997 beschlossenen *Konstanzer Beschlüsse* wurde diese Position institutionalisiert. In diesen Beschlüssen wurde bestimmt, dass das deutsche Bildungssystem – also vorrangig die formellen Bildungseinrichtungen – sich in Zukunft nationalen und internationalen Vergleichsstudien stellen müsste. Dies wurde seitdem von der KMK und den betreffenden Ministerien aktiv gefördert. Infolge dessen hat die empirische Richtung der Bildungsforschung insbesondere in der Öffentlichkeit und wissenschaftlichen Feldern außerhalb der Pädagogik großen Einfluss erlangt, während innerhalb der Erziehungswissenschaft weiterhin die Pluralität von Methoden und Forschungsansätzen betont wird.

Die Teilnahme an und Finanzierung und Propagierung von unterschiedlichen Bildungsstudien, insbesondere PISA, IGLU und TIMMS, ist auf diese empirische Wende in der Bildungsforschung, die vorrangig eine bildungspolitische Entscheidung und veränderte Form der öffentlichen Wahrnehmung von Bildungsaktivitäten darstellt, zurückzuführen. Ausgehend von den Erfahrungen in anderen Staaten ist allerdings zu erwarten, dass auf diese Wende in absehbarer Zeit eine Hinwendung zu qualitativen Aspekten der Bildungsforschung folgen wird, da sich aus den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung bislang wenig neue Erkenntnisse ergeben und sich die Versprechen dieser Forschungsrichtung auf einen bessere Steuerbarkeit von Bildung kaum erfüllt haben.

hinein zu wirken, bislang oft als Widersprüche angesehen wurden und eine Erfüllung beider Ansprüche auch spezifische Konsequenzen für die Bildungseinrichtungen und die Bildungspolitik zeitigen müssten. Als symptomatisch kann dafür die Vielzahl der Debatten um die PISA-Studien gelten, in denen zumeist eine der beiden möglichen Richtungen thematisiert wurde, also entweder die vorgeblich fehlende Exzellenz der Schülerinnen und Schüler und die dafür verantwortlichen

Exkurs: Kompetenzen und konstruktivistisches Lernmodell

Die Verbreitung des Kompetenzmodells in allen Bildungsbereichen und Debatten über Bildung, die in den letzten Jahren beobachtet werden konnte, lässt sich als Hinwendung zu konstruktivistischen Lernmodellen verstehen. Herrschte vereinfacht gesagt bislang die Vorstellung vor, das Lehren hauptsächlich in der Vermittlung von Wissen an Individuen bestehe, welche gegebenenfalls unterschiedliche Aufnahmefähigkeiten hatten, gelten nun die Lernenden als selbstständig ihre Bildung Konstruierende. Das Wissen wird von ihnen nach diesem Modell nicht einfach passiv aufgenommen, sondern aktiv und auf der Grundlage schon vorhandenen Wissens verarbeitet. Zudem wird mit dem Terminus Kompetenz ein Schwerpunkt auf die Anwendbarkeit von Fähigkeiten gelegt.

Folgerichtig wird Bildungserfahrungen, Lernumgebungen und Lernwegen eine erweiterte Bedeutung zugeschrieben. Galten sie bisher hauptsächlich als mögliche Barrieren für Bildung, gelten sie nun als Grundlage jeder Lernaktivität. An Lernumgebungen wird die Forderung erhoben, anregend zu sein und die Lernenden mit realen Problemen zu konfrontieren. Lehrende sollen immer weniger eine Rolle als Vermittlerin oder Vermittler von Wissen einnehmen und stattdessen immer mehr dazu übergehen, die Lernenden bei ihren Anstrengungen zu begleiten. Gleichzeitig wird von den Lernenden stetig mehr Eigenverantwortung gefordert. Formen des Passivunterrichtes, wie sie beispielsweise den Schulalltag prägen, gelten deshalb oft als unzeitgemäß.

Gleichzeitig sind Kompetenzen weit schwieriger zu messen und nachzuweisen. Allgemein stellen sie jeweils ein Konglomerat aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Anwendungswissen dar, die sich hauptsächlich prozessual angewendet zeigen. Sie gelten als weit über den Lernzusammenhang hinausgehend einsetzbar. Eine einfache Lernleistungsmessung, wie sie beispielsweise in Schulen mittels Tests möglich war, ist kaum ausreichend, um alle Aspekte einer oder mehrerer Kompetenzen abzubilden.

Strukturen oder aber die durch die Studien aufgezeigte soziale Ungleichheit und die dafür verantwortlichen Strukturen.⁴⁰

Die Vorstellungen von einer Gesellschaft, in der Lebenslanges Lernen Teil des Alltags sein soll, gehen hauptsächlich von vier Aspekten aus, in der sie sich von der bisher vorherrschenden Gestaltung von Bildungsprozessen unterscheiden würden. Lebenslanges Lernen setzt eine flexible Lern- und Bildungsinfrastruktur voraus, die auf die individuellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Bedürfnisse reagieren kann. Zudem müssen diese Bildungsprozesse einerseits flexibel, andererseits aber auch so gestaltet sein, dass sie aufeinander aufbauen. Hauptsächlich wird versucht, diesem Anspruch mit einer Modularisierung von Bildungsprozessen beizukommen. Die Lernaktivitäten werden bevorzugt als zerti-

40 In Großbritannien, in dem allerdings das Hochschulwesen anders aufgebaut und der Großteil der universitären Bildungseinrichtungen von den über Stipendien aufgebrachten Trimestergebühren abhängig sind, wurde in den letzten Jahren aufgrund des Diskurses um Lebenslanges Lernen dieses Stipendiensystem kritisiert. Der Vorwurf war, dass sich die Stipendien vergebenden Institutionen zu sehr um die – nach ihren Noten – besten potentiellen Studierenden kümmern würden, obwohl Lebenslanges Lernen gerade auch das Fördern von bildungsfernen Personen oder Menschen, die eine gebrochene oder durch wenige Erfolge gekennzeichnete Bildungsbiographie vorweisen beinhalten müsste. Lebenslanges Lernen können nicht nur die „A-Levels“ in den Blick nehmen. (Siehe für eine ähnliche Kritik für Deutschland allerdings Koch / Straßer (2008)) Einerseits, weil es um die Ausschöpfung aller Bildungspotentiale gehe, und diese würden sich, so eine oft vorgetragene Polemik, nicht nur in Nobelpreisen messen lassen. Andererseits würden durch die Konzentration auf Noten die gesellschaftlichen Umstände ignoriert, unter welchem die Menschen diese Noten erhalten hätten. Die angesprochenen Institutionen reagierten auf diese Vorwürfe unterschiedlich. Die Debatte zeigt allerdings, dass die Umsetzung der grundlegenden Vorstellungen des Lebenslangen Lernens auch Einfluss auf die etablierten Bildungsstrukturen haben müsste. In Deutschland gibt es beispielsweise die mehrfach vorgebrachte Klage der großen parteiennahen Stiftung, dass die Anträge auf Promotionsstipendien in den letzten Jahren exorbitant gestiegen seien. Dies wird zumeist auf die Probleme beim Übergang von der Universität in den Arbeitsmarkt reduziert. Dabei könnte auch gefragt werden, ob der Anstieg der begonnen Promotionen nicht auch zum Teil ein Effekt einer gesellschaftlichen Aufwertung von Bildungsaktivitäten darstellen könnte, auf die mit einer weitergehenden Förderpolitik reagiert werden müsste.

fizierbare Bausteine angesehen, welche bei Bedarf eingesetzt werden können.⁴¹ Es wird zudem davon ausgegangen, dass die Individuen im Bezug auf ihre Bildung mehr Eigenverantwortung übernehmen und hierzu die notwendigen Kompetenzen erwerben müssten. Als Ziel der Bildung, gerade der Grundbildung im formellen Bildungsbereich, wird deshalb weniger die Lehre bestimmter Inhalte, sondern vielmehr die Vermittlung von übergreifenden Kompetenzen bestimmt.⁴² Diese Grundbildung soll die Basis für weitergehende Lernprozesse darstellen. Hauptsächlich wird dies unter dem Motto „Das Lernen lernen“ oder aber dem Schlagwort der Lernkompetenz gefasst. Gerade die Annahme, dass beispielsweise die Qualität der Schulbildung weniger an der Kenntnis von Fakten und curricularen Inhalten, sondern vorrangig an der Existenz von Kompetenzen festzumachen ist, wurde durch die PISA-Studien 2000, 2003 und 2006 im politischen Diskurs etabliert.

Weiterhin wird davon ausgegangen, dass die Bedeutung der Lernberatung massiv zunehmen werde.⁴³ Bisher seien die Bildungswege relativ vorbestimmt gewesen und die Entscheidungsmöglichkeiten der Bürgerinnen und Bürger relativ eingeschränkt. Zumeist beschränkten sie sich darauf, einen jeweils längerfristigen Ausbildungsweg zu wählen, beispielsweise bei der Entscheidung, welchen Schultyp sie nach der Grundschule und welchen Ausbildungsweg sie nach dem Schulabschluss einschlagen würden. Anschließende Weiterbildungen seien dann meist sehr stark von betrieblicher oder, im Fall der *Agentur für Arbeit*, staatlicher Seite mitbestimmt gewesen. Auch wenn es von diesem Idealbild immer Abweichungen gab – ob nun durch die von verschiedenen Seiten konstatierte strukturelle Krise auf dem Ausbildungsmarkt, welche die Entscheidungsmöglichkeiten stark einschränkte oder durch die zahlreichen Weiterbildungen im weit verbreiteten Vereinswesen – ist der Unterschied zum heute verbreiteten Idealbild einer selbst gesteuerten, zu großen Teilen individuell bestimmten und jeweils aktuellen Anforderungen angepassten Bildungsbiographie offensichtlich. Die Vorstellung, dass eine solche Bildungsbiographie effektive Lernberatung beinhalten muss, ist konsequent.⁴⁴ Allerdings scheint bisher, trotz weitreichender Experimente mit Lernläden, öffentlichen Einrichtungen, privaten und in Vereinen organisierten Beratungen in Bibliotheken, Volkshochschulen oder – hauptsächlich im Ausland – Learning Centres,⁴⁵ keine kohärente Strategie zur Organisation dieser Lernberatung formuliert worden zu sein.

Eine besondere Stellung nimmt die schon angeführte Annahme ein, dass die Aufgabe von Bildung in der Vermittlung von Kompetenzen bestehen würde. Kompetenzen werden dabei verstanden als Zusammenhang von Faktenwissen, Anwendungswissen, Reflexionsfähigkeiten über dieses Wissen und einer entsprechenden Anwendungsroutine.⁴⁶ Diese Vorstellung ist relativ neu, obwohl sich

41 Vgl. *Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen* (2001).

42 Als Chance und Risiko gleichzeitig, wird darauf verwiesen, dass durch diese Aufgabenzuschreibung an die Grundbildung gleichzeitig Teile der heutzutage in Schulen und Ausbildungsgängen vermittelten Bildung nicht mehr in dieser Grundbildung enthalten sein müsse. Vielmehr könnten diese Inhalte bei Bedarf später gelernt werden. Hiermit verbinden sich beispielsweise Hoffnungen auf die Straffung der Erstausbildung, gerade im akademischen Bereich. Andererseits wird die Befürchtung geäußert, dass auf diese Weise wichtige Teilbereiche der Bildung, welche heute durch die Schulpflicht an alle vermittelt werden, zum Teil eines Bildungsmarktes werden, der den Zugang zu diesen Inhalten einschränken könnte. Vgl. für beispielhafte Argumentationsbeiträge *Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen* (2001).

43 Schiersmann (2004), Siebert (2001).

44 Dohmen (1998), Meisel (1999).

45 Vgl. für eine Übersicht zu Learning Centers Siebert (2001), Stang / Hesse (2006), für ein Modell zur Differenzierung der unterschiedlichen Typen und Ansätze von Learning Centres Clark (2006).

46 Definitionen der verschiedenen Kompetenzen sind sehr oft relativ unkonkret gehalten, zumal sich – außer bei den in den PISA-Studien gemessenen Bereichen Lesekompetenz, mathematische Kompetenz, naturwissenschaftliche Kompetenz und Problemlösekompetenz – bislang kein allgemein akzeptiertes und verwendetes Set an Kompetenzen etabliert hat. Vielmehr werden immer wieder neue Kompetenzen vermutet oder entdeckt. Eine typische Definition von Lernkompetenz liefern Czerwanski / Solzbacher / Vollstädt (2002), S.31, welche hier als Beispiel zitiert werden soll: „Lernkompetenz umfasst die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten,

Ansätze einer solchen Auffassung schon sehr früh in den Debatten um Pädagogik und Bildungsaufgaben finden lassen. Dennoch ist es notwendig, darauf zu verweisen, dass sich die Vorstellung von Kompetenzen in Deutschland erst mit den PISA-Studien ab 2000 durchsetzte. Zuvor war dieses Konzept zwar schon in großen Teilen der Erziehungswissenschaft vertreten und propagiert, aber eben auch als undefinierbar, unterkomplex oder an den gesellschaftlichen Erfordernissen und Aufgabenstellungen gegenüber Bildungseinrichtungen vorbeigehend kritisiert worden. Die PISA-Studien bewiesen in diesem Zusammenhang, dass eine Operationalisierung des Kompetenzkonzeptes möglich ist und zudem neue Forschungswege für die empirische Bildungssoziologie eröffnen können.⁴⁷

Die Auffassung von Kompetenzen ermöglichen eine andere Beschreibung von Bildungszielen und -erfolgen, als in der zuvor betriebenen Erziehungswissenschaft, welche zudem gesellschaftlich breit akzeptiert scheint. Allerdings ist ein Großteil der Bildungseinrichtungen und -aktivitäten in einer Zeit konstituiert und entworfen worden, als die Vorstellungen von Kompetenzen oder deren Vorläuferkonzepte kaum beachtet wurden. Ein in verschiedenen Bereichen kontinuierlich erhobener Vorwurf ist der, dass die Konzepte und Angebote dieser Bildungseinrichtungen heute ohne einhergehende Prüfung oft nur in einer neuen Terminologie beschrieben werden, ohne dass eine substantielle Veränderung oder zumindest eine Überprüfung stattgefunden hätte, ob diese Prozesse überhaupt Kompetenzen vermitteln oder fördern würden.⁴⁸

Ein zusätzliches, bisher nur in wenigen Texten angesprochenes Thema, welches sich allerdings bei der Umsetzung der Konzepte zum Lebenslangen Lernen stellen wird, ist das der Qualifikation und Ausbildung der benötigten Lehr- und Beratungskräfte. Einerseits wird von einem wachsenden Angebot von Bildungsaktivitäten ausgegangen, andererseits ist nicht klar, wer dieses Angebot abdecken soll. Bisher sichern im Formellen und größtenteils im Non-formellen Bildungsbereich zertifizierte Ausbildungsgänge der Lehrenden die Qualität der jeweiligen Angebote. Mit dem vorhergesagten Wandel müssten allerdings diese Angebote sich sowohl wandeln als auch ausgeweitet werden. Die geforderte Aufgabe der Lernberatung könnte unter Umständen zu neuen Arbeitsprofilen führen. Zudem müssten Möglichkeiten geschaffen werden, die es dem Lehrpersonal ermöglichen, sich selber den ständig wechselnden Anforderungen angemessen zu bilden. Dies alles ist allerdings bisher weder in den Konzeptpapieren, noch in der realen Bildungspolitik ein vorrangiges Thema, obwohl es für eine Bildungsinfrastruktur einer Gesellschaft, welche dem Paradigma des Lebenslangen Lernens folgen soll, notwendig wäre.

Hingegen scheint sich allerdings mit der Flexibilisierung und Modularisierung ein strukturelles Problem auf Seite der Lehrkräfte entwickelt zu haben. Zumindest häufen sich in den letzten Jahren die Klagen über schwierige Arbeitsverhältnisse im Bildungssektor. Mit Ausnahme der festen Angestelltenverhältnisse in einigen Bereichen des formellen Bildungsbereiches, scheint diese Flexibilisierung haupt-

Gewohnheiten und Einstellungen, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden. Lernkompetenz umfasst die miteinander verbunden Dimensionen: - Sach- und Methodenkompetenz, - soziale Kompetenz und – Selbstlernkompetenz. Lernkompetenz wird allerdings gerade nicht durch die Addition oder Verknüpfung dieser drei Kompetenzbereiche alleine erreicht, sondern benötigt die Reflexion über die Lernprozesse und -ergebnisse als unverzichtbare Voraussetzung.“ Offensichtlich, aber auch typisch ist, dass in dieser Definition Definitionsprobleme verschoben werden, indem andere Kompetenzen angeführt werden, die wiederum definitionsbedürftig sind.

47 Auch wenn in der öffentlichen und der bibliothekarischen Debatte in Deutschland der Eindruck erweckt wurde, bewiesen die PISA-Studien allerdings nicht das Kompetenzkonzept selber. Ebenso stehen bis heute breitere Untersuchungen über die empirische Absicherung der These, dass Kompetenzen einen besseren Indikator für die Umsetzung von Bildung in beruflichen, persönlichen und gesellschaftlichen Erfolg bieten, als die bisherigen Methoden der Pädagogik und der Bildungspraxis, noch aus. Vgl. *Kobelt (2008)*.

48 Vgl. diese Kritik für die Weiterbildung *Dehnbostel et al. (2002)*, *Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen (2001)*, für Bibliotheken *Gaus (2005)*, *Kübler (2004)*, für Schulen *Guggenbühl (2002)*.

sächlich durch befristete und deshalb unsichere Anstellungen von Lehrkräften zu sinkenden Tarifen durchgeführt zu werden. Und zwar flächendeckend in allen Bereichen des Bildungswesens. Dies ermöglicht einerseits, dass Angebot der jeweiligen Bildungseinrichtungen schnell und unkompliziert durch die befristete Anstellung von jeweils passend qualifiziertem Personal an die Anforderungen der Nutzerinnen und Nutzer anzupassen. Gleichzeitig stellt sich aber, auch wenn man von den sich aufdrängenden gesellschaftspolitischen Themen absieht, die Frage, ob eine solche Struktur nicht dazu führt, dass das potentielle Lehrpersonal nach und nach seine Angebote zurückzieht und andere, sicherere Karrierewege einschlägt und ob das dann noch vorhandene Lehrpersonal tatsächlich die notwendige Eigenmotivation aufbringt, sich selber jeweils entsprechend der wandelnden Anforderungen fortzubilden. Zudem tragen die sich ständig wandelnden Angebote und damit die in vielen Bereichen immer weniger vorhandene hergebrachte Qualitätssicherung – in Verbindung mit der strukturellen Arbeitsmarktsituation – dazu bei, dass gerade Personen mit akademischen Abschluss, aber ohne oder mit geringer pädagogischer Ausbildung, auf den Angebotsmarkt drängen. Ob dies über lange Zeit hinweg ohne Qualitätsverlust möglich sein wird, ist bislang ungeklärt. Gleichzeitig könnten die vorhergesagten Wachstumsraten im gesamten Bildungsbereich hier eine Gegenbewegung einleiten. Allerdings wird dieses Problem bisher hauptsächlich in gewerkschaftlichen Kreisen und dort selbstverständlich hauptsächlich aus der Sicht des Personals beschrieben. In der Bildungspolitik findet eine Auseinandersetzung mit dem Problem der Qualifikation und Motivation des offenbar notwendigen Lehrpersonals kaum statt.

Auffällig sind in den Debatten zur Umsetzung und Bedeutung von Lebenslangem Lernen zwei Tendenzen. Zum einen findet, trotz aller Hinweise auf die Funktion von Bildung für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft, oft eine Zuspitzung auf Fragen der beruflichen Qualifikation und Nutzung von Bildung statt. Einige Arbeiten, wie die von *Katrin Kraus (2001)* oder *Christiane Gerlach (2000)*, merken an, dass dies bei der Einführung des Begriffes Lebenslanges Lernen in den 1970er Jahren unter der Ägide der UNESCO und im Kontext des Kalten Krieges anders war. Zum anderen scheint in Deutschland Lebenslanges Lernen grundsätzlich positiv besetzt,⁴⁹ während kritischen Äußerungen oder der praktische Verweigerung von Weiterbildung und ähnlicher Aktivitäten durch einen Großteil der Bevölkerung kaum Beachtung geschenkt wird. Solche Fakten werden, wenn überhaupt, dann mit Problemen der Vermittlung der Sinnhaftigkeit von Bildung und der Finanzierung in Verbindung gebracht.⁵⁰ Dass für einige Personengruppen auch die Verweigerung von Bildungsaktivitäten individuell sinnvoll sein kann, weil sie sich beispielsweise ökonomisch und emotional nicht rentieren, ist bislang kein Thema dieser Debatten.

49 Zumindest sind kritische Äußerungen, die sich auf das Konzept des Lebenslangen Lernens im Allgemeinen richten, selten. Vgl. dennoch *Heuer (2003)*, welche die politischen und pädagogische Debatte als „Lernmythen“ beschreibt, sowie zusammenfassend *Kellermann (2005)*.

50 Explizit wird die Notwendigkeit einer finanziellen Absicherung in *Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001)* besprochen. Hier wird darauf verwiesen, dass diese Finanzierung nicht, wie bisher hauptsächlich gehandhabt, allein über institutionelle Förderung – also den Unterhalt von Bildungseinrichtungen – funktionieren kann, sondern ebenso individuell durchgeführt werden muss. *Daniela Holzer* nimmt hingegen in ihrer grundlegenden Arbeit zu Weiterbildungsabstinenten eine gegensätzliche Position ein. Sie stellt heraus, dass sich auch die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Weiterbildung zumindest zum Teil anhand von sozio-ökonomischen Faktoren bestimmen lässt. So zählt sie aus britischen Studien folgende Gruppen als relativ weiterbildungsabstinent auf: Personen mit fehlender Grundbildung, Personen mit geringem Einkommen, Arbeiterinnen und Arbeiter in un- oder angelernten Arbeitsbereichen, Angehörige ethnischer Minderheiten, Menschen über 50, Mütter mit kleinen Kindern, Personen mit physischen oder psychischen Handicaps, Personen aus dem ländlichen Raum und von Armut Betroffene in städtischen Gebieten. *Holzer (2004)*, S. 176f., *Holzer (2006a)*, *Holzer (2006b)*.

Fakt ist, dass die empirische Basis für Aussagen über die Verbreitung von Lebenslangem Lernen relativ unsicher ist,⁵¹ ebenso die Frage nach der zukünftigen Bedeutung von Bildung. Hierzu trägt gewiss die föderale Struktur des Bildungssektors in Deutschland einiges bei, auch wenn in anderen Staaten ähnliche Probleme zu beachten sind. Zudem sind die bisher existierenden Strategien und Projektbeschreibungen im Feld des Lebenslangen Lernens äußerst allgemein gehalten.

Jochen Kade und *Wolfgang Seitter* (1996) kritisieren in ihrer Studie über Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Funkkolleges, und damit einem schon weit vor dem 1990er Jahren etablierten Angebot im non-formellen Bildungsbereich, dass Studien zu Lebenslangem Lernen zudem meist institutionenzentriert durchgeführt werden, obwohl sie sinnvoller an der Perspektive der Teilnehmenden ansetzen müssten.⁵² Bildung, insbesondere solche, die außerhalb des formellen Bildungssektors⁵³ absolviert wird, ist auf die freiwillige Mitarbeit der Teilnehmenden angewiesen und muss für diese jeweils persönlich Sinn machen. *Kade* und *Seitter* zeigen in ihrer Studie, dass sich dieser Sinn nicht unbedingt ökonomisch ausdrücken muss, sondern beispielsweise auch in sozialer Anerkennung, Selbstachtung, einer Möglichkeit, den eigenen Alltag zu strukturieren oder diesem Alltag individuellen Sinn zu geben, bestehen kann.

In einer der wenigen längerfristigen biographischen Studien zum Bildungsverhalten von Individuen in Deutschland zeigen *Friebel et al. (2000)* auf, dass die Bildungsaktivitäten im Laufe des Lebens zwar in großem Maße von Institutionen mitbestimmt werden, die – in ihren Beispielen hauptsächlich das *Arbeitsamt* – als Gatekeeper zu Bildung agieren, also den Zugang zu einzelnen Bildungsaktivitäten regeln. Doch neben dem Auftreten solcher Gatekeeper an zumeist entscheidenden Wendepunkten von Biographien, wird in ihrer Studie deutlich, dass vor allem die Bildungserfahrungen, die persönlichen Haltungen zur Bildung und die eigenen Anstrengungen und Wahrnehmungen der Individuen für die Bildungsaktivitäten und Bildungserfolge von Bedeutung sind.

Dabei halten *Friebel et al. (2000)* drei wichtige Erkenntnisse fest: Sinn wird den Bildungsaktivitäten von den Individuen im Nachhinein immer zugeschrieben. Selbst, wenn die befragten Personen sich beispielsweise vom *Arbeitsamt* in Lehrgänge gedrängt fühlten, die nicht ihren Interessen, sondern – zumindest aus ihrer Sicht – einzig den Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprachen, werden diese im Nachhinein als bereichernd beschrieben. Insoweit scheint es auf längere Sicht aus der Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer keine sinnlose Bildung zu geben. Gleichzeitig führt diese Ansicht nicht unbedingt zur eigenständigen Aufnahme von Bildungsaktivitäten. Einschränkend beschreiben ebenfalls fast alle untersuchten Individuen, vor allem, wenn sie älter werden, die Schulzeit als Zeit des erzwungenen Lernens. Dies selbst, wenn diese Lebensphase mit einem hohen Bildungsabschluss beendet wurde. Offensichtlich ist die Wahrnehmung von Bildung, hier der Schule, auch gesellschaftlichen Bildern unterworfen, wie der Annahme, dass Bildung an sich sinnvoll sei und Schule in jeder Form, bei allem Lob der Einrichtung, immer ein Zwangseinrichtung. Dies wirft für die wissenschaftliche Erfassung der

51 Für die wissenschaftliche Weiterbildung halten dies explizit die *Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (*Jütte et al. (2005)*) fest. Hier wird sehr klar festgehalten, dass – im Gegensatz zu dem Eindruck, der in den meisten öffentlichen Äußerungen vermittelt wird – auch der gesellschaftliche und individuelle Nutzen von Weiterbildung bisher nicht empirisch bestimmt werden kann.

52 Vgl. auch *Achtenhagen / Lempert (2000)*, *Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Berlin / Beirat für Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik (2001)*, *Behrmann / Schwarz (2003)*.

53 Im formellen Bildungssektor greifen zumindest zum Teil Schulpflicht und die ökonomische Notwendigkeit, eine Ausbildung zu beenden.

Sinnhaftigkeit von Bildung und der Bewertung derselben allerdings Probleme auf. Offensichtlich lässt sich durch eine einfache Befragung mittels Interviews oder Fragebögen wenig über die tatsächliche Sinnhaftigkeit von Bildung erfahren. Zumindest für eine Forschung, die an Veränderungen von Bildungsprozessen interessiert ist, stellt dies ein Problem dar. Es könnte mit den Mitteln des Interviews alleine eventuell gar kein Veränderungsbedarf festgestellt werden, obwohl dieser immer wieder postuliert wird.

Der Inhalt angestrebter Bildung verändert sich, so die zweite wichtige Erkenntnis von *Friebel et al. (2000)*, im Laufe der individuellen Biographie und nähert sich, auf größere Personengruppen bezogen, gleichzeitig an. Wird kurz nach dem Abschluss der Schulzeit auf verschiedene Felder Wert gelegt, sehr unterschiedlichen Bildungsinteressen gefolgt oder diese zumindest angedacht und Bildung als Aktivität außerhalb der beruflichen Karriere angesehen, ändert sich dies mit dem Eintritt ins Berufsleben. Neben der berufsbezogenen Weiterbildung treten alle anderen Themen – Bildung als und für Freizeitaktivitäten, als Teil gesellschaftlichen Engagements, als Möglichkeit, die Welt kennen zu lernen etc. – fast vollständig in den Hintergrund. Dies ist mehrfach bedeutsam. So lässt sich fragen, was es bedeutet, wenn die Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen allgemein als Ziel von Bildung und Lebenslangem Lernen beschrieben, dann aber kaum umgesetzt wird. Gleichzeitig ist ein immer größerer Teil der Gesellschaft nicht aktiver Teil des Arbeitsmarktes. Während eine berufsbezogene Weiterbildung als Ziel bei Arbeitssuchenden nachvollziehbar ist, lässt sich doch fragen, wieso Bildung auch von Menschen, die als Hausfrauen, Hausmänner, Rentnerinnen und Rentner aus dem Arbeitsmarkt ausgeschieden oder ihm gar nicht erst beigetreten sind, hauptsächlich mit diesem Ziel verbunden wird.⁵⁴

Die dritte wichtige Erkenntnis von *Friebel et al. (2000)* lautet, dass Bildungsprozesse, entgegen dem an sie angelegten Anspruch, nicht zur Chancengleichheit beitragen. Dies wird in nahezu allen empirischen Studien zum gesellschaftlichen oder persönlichen Nutzen von Bildung bestätigt.

Ergänzenswert ist [...], daß jede Literaturanalyse zum Bereich lebenslanges Lernen zu dem Schluß kommt, daß die Weiterbildung eine Perpetuierung gesellschaftlicher Ungleichheit darstellt – nicht eine Kompensation von Bildungsdefiziten, daß zudem der technische Innovationsprozeß noch eine verschärfte soziale Polarisierung der Weiterbildungsteilnahme zur Folge hat. Angesichts der doppelten Selektion der Weiterbildung, d.h. dem Zusammenfallen von strukturellen Angebots- und individuellen Beteiligungsdefiziten, ist die Norm-Normal-Botschaft zum lebenslangen Lernen eine Einladung in eine ‚Bildungsgesellschaft‘ ohne ausreichende Bildungsgelegenheiten. Der Dauerappell lebenslanges Lernen vergißt hier die gesellschaftlichen Voraussetzungen von Krisen und Krisenintervention [als Motivation zur Aufnahme vieler Bildungsaktivitäten, K.S.], wird instrumentalisiert zur Individualisierung sozialer Risiken.⁵⁵

In diesem Zitat wird auf Widersprüche zwischen der Realität und den Hoffnungen, welche mit Bildung verbunden werden, verwiesen, mit denen sich auch heute alle Studien zur Bildung in Deutschland auseinander setzen müssen. Es scheint, bei allen Entwicklungen der letzten Jahre, dass bisher keine Infrastruktur geschaf-

⁵⁴ Einschränkung muss bemerkt werden, dass die Studie von *Friebel et al. (2000)* eine 1979er Kohorte von Schulabgängerinnen und Schulabgängern biographisch verfolgte und regelmäßig interviewte. Insoweit können einige ihrer Ergebnisse auch kohortenspezifisch sein. Gleichzeitig versuchen sie, ihre Ergebnisse mit anderen Daten abzugleichen, um solche Kohortenspezifika zu identifizieren.

⁵⁵ *Friebel et al. (2000)*, S. 107.

fen wurde, welche die geforderte Neue Lernkultur tragen könnte. Gleichzeitig sind die Teilnahme und der Nutzen von Bildungsprozessen immer noch sehr offensichtlich an sozio-ökonomische Fakten gebunden. Nicht zuletzt deshalb scheinen die Debatten um Lebenslanges Lernen teilweise mit einem Rückzug des Staates aus einer Verantwortlichkeit bei der Herstellung von Chancengleichheit im Bildungsbereich einher zu gehen. Allerdings sind diese politischen Prozesse umstritten. Am Beispiel der Kompetenzentwicklung in der Erstausbildung lässt sich dies kurz aufzeigen.

Wie weiter oben erwähnt, wird mit der Vorstellung, dass eine wichtige Aufgabe der Erstausbildung die Entwicklung von übergreifenden Kompetenzen sei, teilweise die Hoffnung verbunden, Themen aus dieser Ausbildung auszulagern, welche dann im Laufe des Lebens bei Bedarf erlernt werden sollen. Im Hochschulbereich wird sich beispielsweise mit dieser Argumentation, als ein Ziel des aktuell im Rahmen des Bologna Prozesses erfolgenden Umbaus, die Verkürzung der Studierendauer erhofft. Nun ist es politisch möglich, diese Entwicklung als einen Rückzug des Staates oder der Ausbildungseinrichtungen anzusehen. Angesichts dessen, dass nur ein Teil der Bevölkerung heute an Weiterbildungsprozessen teilnimmt, könnte man begründet die Meinung vertreten, dass einem anderen Teil der Bevölkerung der Zugang zu diesen „ausgegliederten“ Themen praktisch verweigert würde. Weiter ließe sich darüber spekulieren, welche Bereiche aus der Erstausbildung ausgelagert werden, um Platz für die Entwicklung von Kompetenzen zu machen und was diese Auslagerungen bedeuten. Ebenso ist aber auch eine anders begründete politische Meinung möglich. Man kann die Auslagerung als Möglichkeit begreifen, in der Erstausbildung Kompetenzen zu entwickeln, die im Laufe des Lebens nicht nur den Erwerb der ausgelagerten, sondern weiterreichenderer Bildungsthemen ermöglichen. Letztlich soll der Umbau der Erstausbildung nicht für sich allein stehen, sondern von einem gesellschaftlichen Trend zum Lebenslangen Lernen begleitet sein. Zudem wird oft die – allerdings auch sehr heftig umstrittene – Meinung vertreten, dass sich die Qualität der ausgelagerten Teile der Bildung verbessern würde, wenn sie auf dem Bildungsmarkt in einer Konkurrenzsituation von verschiedenen Anbietern offeriert würden und nicht von nur einer privilegierten staatlichen Institution. Gleichzeitig ist nicht ausgemacht, ob eine Gesellschaft, in der Lebenslanges Lernen als Grundparadigma gilt, tatsächlich hauptsächlich auf einem kommerziellen Bildungsmarkt basieren würde oder ob nicht gerade die Modularisierung von Bildungsaktivitäten und einer steigenden Bedeutung von Bildung, eine Möglichkeit für ein erweitertes individuelles, vereinsbasiertes oder anders organisiertes gesellschaftspolitisches Engagement bieten könnte.⁵⁶

56 Zu denken wäre hier an neuere soziale und gesellschaftliche Bewegungen. Immer schon setzten politische Gruppen auf Bildung und Information in einer jeweils zeitgenössisch modernen Form und auf jeweils moderne Kommunikationsmittel. Dies wird sich fraglos fortsetzen. *Anonymous* – eine zur Zeit der Niederschrift der vorliegenden Arbeit entstandene und effektiv arbeitende internationale Bewegung gegen die Sekte *Scientology* – setzte neben global vernetzten, aber lokalen organisierten Demonstrationen hauptsächlich auf die Aufklärung über die Struktur, die Geschichte und die Gefahren der Sekte für Personen und demokratische Gesellschaften. Diese Informationsvermittlung setzte in einem bisher nicht gekannten Ausmaß auf die Veröffentlichung von Videos und Texten im Internet, inklusive mehrerer zentraler und dezentraler Webprojekte. Ältere soziale Bewegungen hatten das Internet, wenn überhaupt, als Ergänzung wahrgenommen. Die deutsche Anti-Atomkraft-Bewegung setzte beispielsweise auch bei ihren Protesten Ende 2008 weiterhin auf die dieser Bewegung traditionell eigene Mischung aus direkte Aktionen und Demonstrationen, auf gedruckte Zeitschriften, Flugblätter und Informationsveranstaltungen, während das Internet hauptsächlich zur spiegelbildlichen Abbildung dieser Publikationen genutzt wurde. *Anonymous* hingegen nutzte zeitgleich das Internet als flexibles Instrument zur Verbreitung eigener Inhalte, die Bildungs-, Selbstbildungs- und Aufklärungsprozesse ermöglichen sollten. Zugleich erfolgte ein Großteil der Kommunikation und Mobilisierung innerhalb dieser Bewegung mithilfe elektronischer Kommunikation. Vgl. für eine Schilderung der ähnlich tiefgreifenden Veränderung politischer Kommunikation und Partizipation in den USA, geschildert anhand des Wahlkampfes *Barack Obamas* 2007-2008, *Moorstedt (2008)*. Diese Bewegungen scheinen bisher weit besser, als staatliche oder private Bildungseinrichtungen mit der Modularisierung von Wissen und Bildung umgehen zu können.

Lebenslanges Lernen, Trends	
Modularisierung von Bildungsinhalten	Tendenzen
Selbstverantwortung für die individuelle Bildungsbiographie	
Kompetenzen als Bildungsziel	
verstärkte Kooperationen der Bildungseinrichtungen und -orte	Forderungen
flexible / anforderungsgerechte Bildungsinfrastruktur	
2., 3. Chancen / erhöhte Durchlässigkeit ins und im Bildungssystem	
differenzierte Zertifizierung von Bildungserfolgen	
Popularisierung von Lernaktivitäten / Lernkultur	
Lernkompetenzentwicklung in der Erstausbildung	
Bedeutungszuwachs der Lernberatung	Vorhersagen
Durchsetzung marktwirtschaftlicher Modelle am Bildungsmarkt	
Aufwertung informeller Lernaktivitäten	
Bildung als zukünftig wichtigster Standortfaktor	

Abbildung 2: Trends der Debatten um Lebenslanges Lernen

Ein wichtiges Thema nahezu aller Publikationen zum Themenbereich Lebenslanges Lernen ist die Reflexion oder zumindest der Verweis auf das Entstehen neuer gesellschaftlicher Ungleichheiten mit Bezug auf Bildung. Die Gesellschaft, so die Vorhersagen, würde sich zunehmend anhand des Bildungsstandes differenzieren. Zwar ist schon heute ein, wenn auch nicht ungebrochener, Zusammenhang zwischen Bildung, gesellschaftlichem und ökonomischem Erfolg zu konstatieren. Jener würde sich aber – so die oft herausgestellte Warnung – in den nächsten Jahren verfestigen. Dies wird unter anderem mit der zunehmenden Intellektualisierung der Arbeit in Verbindung gebracht. In den letzten Jahrzehnten ist der Anteil der ungelernten und angelernten Arbeitsverhältnisse rapide gesunken, gleichzeitig sind die Anforderung an das Wissen der Angestellten, gerade im Bezug auf die Benutzung von informationstechnischen Lösungen, immens gewachsen. Allgemein wird von einer Fortführung dieses Trends ausgegangen.⁵⁷

Eine Spaltung in diejenigen Personen, welche sich Bildung angeeignet haben und solchen, denen dies nicht gelungen sei oder auch solchen, welche die Kompetenzen erworben hätten, sich selbstständig zu bilden und Bildungsangebote zu nutzen und jenen, die diese Kompetenzen nicht erworben hätten, wird als ein Grundproblem der zukünftigen Gesellschaft angesehen. Dabei wird auch hier Bildung nicht nur, wenn auch vorrangig, an ihrer ökonomischen Verwertbarkeit festgemacht. Vorausgesagt wird ebenso, dass eine Teilhabe an der Gesellschaft und politischen Prozessen nur mithilfe grundlegender Lernkompetenzen möglich sein wird. Eine drohende Spaltung in Men-

schen mit und Menschen ohne Kompetenzen stelle deshalb auch ein gesellschaftspolitisches Problem dar.

Demgegenüber steht allerdings, wie ebenfalls schon *Friebel et al. (2000)* herausgearbeitet haben, ein allgemein positives Bild von Bildung bei fast allen Men-

⁵⁷ Auch hierzu finden sich Gegenstimmen. Einige gehen davon aus, dass die Einführung innovativer Techniken, wie sie die Computertechnik bedeutete, an ihre Grenzen stoßen müsse. Während beispielsweise die Einführung von Computern in nahezu alle Bereiche der Produktion tatsächlich auch anders qualifiziertes Personal erforderte, muss dies in den nächsten Innovationsstufen nicht unbedingt der Fall sein. Andere Stimmen, gerade in den Sozialwissenschaften, weisen darauf hin, dass nicht unbedingt der Blickwinkel der Innovation gewählt werden muss, um die Entwicklungen der Arbeits- und Produktionsprozesse in den letzten Jahrzehnten zu beschreiben. Gerade *Nico Stehr* betreibt eine solche Argumentation, wenn er diese Veränderungen aus der Perspektive der Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren beschreibt. Seine These lautet, dass die Massenbildung immer besser gebildete Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer hervorgebracht hätte, die immer besser qualifizierte – oder in umgangssprachlicher Terminologie ausgedrückt „spannendere“ – Arbeitsplätze einfordern und somit einen Innovationsprozess vorantreiben würden, welcher nicht unbedingt immer ökonomisch sinnvoll sein müsse.

schen. Nur ein verschwindend kleiner Teil der Bevölkerung, und hier zumeist diejenigen mit schwerwiegend negativen Bildungserfahrungen, lehnt Bildung generell ab. Doch selbst Menschen, die nur sehr geringe Bildungszertifikate erworben haben, beispielsweise einzig den Hauptschulabschluss, und die kaum auf eine berufliche oder ökonomische Bildungsrendite verweisen können, halten Bildung allgemein für etwas Positives. Dieser positive Ruf steht Konzepten gegenüber, die das Entstehen einer Neuen Lernkultur vor allem durch die stärkere Propagierung von Bildung befördern wollen.

Neben dieser Werbung für Lernaktivitäten, gilt gemeinhin die Kooperation zwischen verschiedenen Einrichtungen als einer der Wege zu dieser Lernkultur.⁵⁸ Die Texte und Vorschläge zur Zusammenarbeit sind kaum zu überblicken. Allerdings fällt auf, dass nur wenige dieser Vorschläge konkretisiert werden. Es ist oft nicht klar, wer, mit wem, wozu, mit welchem Ziel, wie und wie lange zusammenarbeiten soll. Die von der Bundesregierung propagierten *Lernenden Regionen*, in denen die fundierte Kooperation zwischen verschiedenen Bildungsträgern in einer Region gefördert werden sollen, stellen sich in der Umsetzung ebenfalls äußerst uneinheitlich dar.⁵⁹

Letztlich lassen sich die bisherigen Debatten um Lebenslanges Lernen zusammenfassen als Ansammlungen von Vorschlägen, Vorhersagen, großen Erwartungen und Konzepten, deren Umsetzung – außer in einigen Bereichen, wie dem Bologna-Prozess an den Hochschulen – und empirische Fundierung lange nicht so weit fortgeschritten ist, wie es aufgrund der ständigen Thematisierung des Konzeptes durch die Bildungspolitik und die öffentliche Diskussion zum Bildungssystem zu erwarten wäre. Zudem sind zahlreiche der Prozesse, die unter dem Konzept Lebenslanges Lernen initiiert werden sollen, nicht so unumstritten, wie dies in den meisten Debattenbeiträgen erscheint. Dabei spielt offenbar ein spezifischer Strukturkonservatismus von Bildungsinstitutionen eine Rolle, welcher allerdings auch schon bei anderen Bildungsreformen im Laufe des 20. Jahrhunderts oft beklagt wurde. Auffällig ist, dass in Debatten um Lebenslanges Lernen zwar einige altbekannte Kritiken an Bildungsinstitutionen aufgegriffen werden, wie deren angeblich mangelnder Praxisbezug oder ihre vorgeblich mangelnde Flexibilität und Ent-Individualisierung von Lehrprozessen, gleichzeitig aber andere, ebenfalls länger bekannte Kritiken, wie die Perpetuierung von Ungleichheiten durch Bildung, die Zuspitzung von Bildung auf ökonomisch verwertbare Effekte und die angeblich vorrangige Orientierung von Curricula an arbeitsmarktpolitischen Interessen sowie fehlende demokratiefördernde Inhalte, wenig oder gar nicht beachtet werden. Dies führt bei politischen Bewertungen oft dazu, Konzepte des Lebenslangen Lernens hauptsächlich als ökonomistische Zumutungen zu begreifen.

Festzuhalten ist allerdings, dass sich unter dem Konzept Lebenslanges Lernen mehrere Trends beschreiben lassen, welche die Bildungspolitik in Deutschland maßgeblich bestimmen. In Abbildung 3 sind diese Trends zusammengefasst dargestellt. Jede Beschäftigung mit Bildungsaktivitäten und jede Institution, die sich – wie Öffentliche Bibliotheken – teilweise oder gänzlich als Bildungseinrichtung versteht, ist aktuell von diesen Entwicklungen, Debatten und Paradigmen betroffen.

58 Vgl. für diese Diskussion aus der Sicht von Schulen *Baumheimer / Warsewa (2008)*, *Heintze (2008)*, für Bibliotheken *Weberling (2006)*, *Stang / Irschlinger (2005)*, *Stang (2002)*, *Lange-Bohauimilitzky (2005)*, *Töppner (2006)*, *Auinger (2005)*.

59 Siehe zu den praktischen Problemen dieser theoretisch favorisierten Kooperationen in einer realen Lernenden Region *Desselhaus (2006)*.

2.1.2.2 KONZEPTE DES LEBENSLANGEN LERNENS DER ARBEITGEBERINNEN UND ARBEITGEBER

Obwohl das Konzept des Lebenslangen Lernens, wenn auch stellenweise nur in Teilaspekten wahrgenommen und in einer zumeist sehr unterschiedlichen Terminologie beschrieben, in den letzten Jahrzehnten zum grundlegenden Paradigma bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten geworden ist, haben in Deutschland bislang, neben den staatlichen Institutionen, einzig die *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* (BDA) und einige ihrer Mitgliedsorganisationen umfangreiche eigene Vorstellungen zu diesem Themenbereich formuliert. Andere gesellschaftlich relevante Institutionen äußerten sich bislang entweder stark verallgemeinernd oder nur zu sehr ausgewählten Aspekten. Die Vorstellungen der BDA sind über diese Alleinstellung hinaus relevant. Sie bilden die Grundlage zahlreicher Aussagen und Vorstellungen zum Lebenslangen Lernen, die über die eigentlichen Mitglieder der BDA hinaus in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden.

Während in den restlichen Debatten über Lebenslanges Lernen beständig darauf verwiesen wird, dass neben der beruflichen Umsetzung von Bildungsergebnissen, Lernen zudem oder auch vor allem als Grundlage einer demokratischen Gesellschaft und eines selbstbestimmten Lebens der einzelnen Individuen zu verstehen sei, treten diese Aspekte in den Konzepten der BDA auffällig in den Hintergrund. Dies scheint zum Teil dem spezifischen Blickwinkel der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber geschuldet. Allerdings werden diese Aspekte, anders, als in den meisten Kritiken an diesen Positionen behauptet, nicht vollständig negiert. Sie werden der Sicherung der ökonomischen Leistungsfähigkeit der Gesellschaft, wie sie von der BDA verstanden wird, nachgeordnet.⁶⁰ Diese Haltung drückt sich programmatisch in folgendem Zitat aus, welches hier als typisch für die Argumentation der BDA angeführt werden soll:

Die Zukunft des Innovations- und Wirtschaftsstandortes Deutschland wie auch der gesamten Gesellschaft hängen maßgeblich von der Leistungsfähigkeit des Bildungs- und Wissenschaftssystems ab. [...] Nur wenn wir alle Potenziale nutzen, kein Talent verloren geben und jedem Einzelnen Chancen eröffnen, werden wir auf Dauer sowohl wirtschaftlichen Erfolg als auch gesellschaftlichen Zusammenhalt haben.⁶¹

Die Grundaufgabe des Bildungssystems sei es daher, die Beschäftigungsfähigkeit⁶² der Individuen sicherzustellen. Dies nicht nur beim Übergang von der jeweiligen Erstausbildung zum Berufsleben, sondern generell über die gesamte Lebenszeit, mindestens aber die Zeit der Berufsfähigkeit. Dabei greift die BDA Kritiken auf, die auch von anderer Seite kontinuierlich gegen das deutsche Bildungssystem gerichtet werden und verbindet sie mit stark aus ihrer Perspektive hergeleiteten Bewertungen. Es wird die Abschottung des Schulsystems kritisiert, in welchem der Bildungserfolg eng an sozio-ökonomische Muster gebunden ist und es quasi keine Durchlässigkeit nach oben gäbe. Die Trennung der akademischen und be-

60 Im Gegensatz zu der ersten Generation der bürgerlichen Betriebswirtschaftslehre und ihrer Vorläufer, wie prominent bei *Adam Smith*, oder ihren heutigen Schwesterfakultäten in anderen Staaten, halten sich in Deutschland sowohl die Betriebswirtschaftslehre, als auch die Arbeitgeberverbände und die ihr nahe stehende Presseorgane auffällig mit der politischen Argumentation für die Marktwirtschaft und der Behandlung sozialer Fragen in diesem Zusammenhang zurück. Deshalb ist es schwierig, die den Äußerungen und Vorstellungen der BDA und der von ihr Vertretenen zugrunde liegenden gesellschaftlichen Vorstellungen nachzuzeichnen. Dennoch lässt sich festhalten, dass offenbar von der BDA allgemein angenommen wird, dass nur eine funktionsfähige Wirtschaft die Grundlage einer demokratischen Gesellschaft darstellen könne und deshalb die Sicherung einer solchen Wirtschaft die Hauptaufgabe politischer Institutionen sei.

61 *Anonym (2005b)*.

62 Beschäftigungsfähigkeit ist eine in einer Anzahl von Texten der BDA verwendete Übersetzung des Konzeptes *employability*, welches gerade in Strategiepapieren öffentlicher Organisationen in Großbritannien Verwendung findet. Allerdings scheint mit dem Begriff *employability* im Englischen mehr eine allgemeine Befähigung zur Arbeit gemeint und das Konzept nicht so sehr auf eine spezielle Berufskarriere ausgerichtet zu sein, wie dies bei der BDA geschieht.

Exkurs: Modell „Modularisierung“

Gerade in der Reform der Öffentlichen Verwaltung und des Bildungssektors, die von der *New Labour* Regierung durchgeführt wurde, lässt sich die Umsetzung eines relativ neuen verwaltungstechnischen Paradigmas erkennen, welches sich direkt auf die Organisation und die Arbeit öffentlicher Institutionen – und somit auch Öffentlicher Bibliotheken – auswirkt. Dabei werden beständig geäußerte Kritiken am System öffentlicher Einrichtungen aufgegriffen.

Einerseits wird den einzelnen Einrichtungen eine möglichst große Eigenständigkeit zugesprochen. Statt, wie bislang, kameralistisch die einzelnen Budgetpositionen festzulegen und von der öffentlichen Verwaltung kontrollieren zu lassen, wird das Prinzip der Eigenbudgetierung bevorzugt. Den Einrichtungen, aber auch den gesamten Verwaltungskreisen, wird jeweils ein Globaletat zur Verfügung gestellt, gleichzeitig wird die direkte Kontrolle ihrer Aktivitäten weitgehend aufgehoben. Es werden auf verschiedenen Ebenen Erwartungen an die Einrichtungen formuliert. Die Kontrolle erfolgt nachträglich durch eine Kontrolle des jeweiligen Outputs und durch die Formulierung von Standards, die von den Einrichtungen zu erreichen sind. Wie, mit welchen Arbeitsweisen und mit welchen Schwerpunkten die Einrichtungen jeweils den geforderten Output und die gesetzten Standards erreichen, ist hauptsächlich diesen selber überlassen.

Die Politik versucht zumindest nicht direkt in die Arbeit der Einrichtungen einzugreifen, sondern für diese Beratungsleistungen anzubieten, beispielsweise durch Best-Practice-Berichte oder auf praktische Anwendungen hin orientierte Materialsammlungen, und gleichzeitig durch immer wieder modifizierte Standards und Output-Kontrollen eine Steuerung der öffentlichen Einrichtungen zu gewährleisten.

Aus der Sicht der einzelnen Einrichtungen soll diese Organisation der Arbeitskontrolle die Möglichkeit bieten, möglichst eigenständig auf die Anforderungen des jeweiligen Umfelds zu reagieren und die für sich selber beste Lösungen zu finden. Kritisiert wird allerdings schon seit Längerem aus den Einrichtungen der Zwang, beständig neue Berichte schreiben zu müssen und die Gefahr, dass gerade Einrichtungen in schwierigen Umgebungen durch diese Form der Autonomie mehr Probleme entstehen könnten, als heutzutage schon gegeben sind.

Aus der Sicht der Verwaltungen erscheinen öffentliche Einrichtungen so immer mehr als Black Box, in die mittels Aufgabenstellung und Budget ein Input gegeben wird und gleichzeitig ein Output erwartet wird, wobei nicht immer klar ist, wie dieser Output bestimmt werden kann. Zunehmend scheinen auch die jeweiligen Verwaltungsebenen und öffentlichen Einrichtungen die ihnen jeweils unter- und beigeordneten Einrichtungen ähnlich zu bewerten.

Interessant ist, dass sich ähnliche Vorstellungen in gänzlich anderen Bereichen ebenfalls etablieren. Einer dieser Bereiche ist das Lebenslange Lernen, in dessen Rahmen Bildungsangebote als Module definiert werden, die intern unterschiedlichen konzipiert sein können, solange sie die gleichen Outputs erbringen. Aber auch die objekt-basierte Programmierung ist darauf ausgerichtet, Teilprogramme zu erarbeiten, die einen definierten Input und Output haben und nach den jeweiligen Anforderungen zusammengesetzt werden. Diese Gleichzeitigkeit erinnert an die Darstellung *Michel Foucaults*, der das Aufkommen der strukturierten und hierarchisierten, aufeinander aufbauenden Darstellungsweise in voneinander unabhängigen Diskursbereichen wie der Biologie, der Polizeiwissenschaft und dem Bildungswesen des frühen 19. Jahrhunderts als Teil einer grundlegenden gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Modernisierung beschrieb.

ruflische Ausbildung wird kritisiert, dabei auch das Problem, dass Studienabbrecher die erworbenen Kenntnisse nicht zertifizieren lassen können. Dies führe zu überzogen langen Ausbildungen und Doppelqualifikationen, welche wirtschaftlich und individuell sinnlos seien. An der formalisierten Weiterbildung wird ihre inhaltlich und strukturell ungenügende Ausrichtung auf Notwendigkeiten des Beschäftigungssystems und die zu geringe Teilnahmequote von älteren Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern kritisiert. Es wird ebenfalls darauf verwiesen, dass die Personalentwicklungsstrategien der meisten Unternehmen nicht auf eine kontinuierliche Weiterbildung ausgerichtet seien. Zudem wird am Bildungssystem angemerkt, dass in Debatten von einer Binarität zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen ausgegangen wird, die es nicht gäbe. Letztlich, so eine abschließende Kritik, sei das deutsche Bildungssystem auf Abschlüsse hin ausgerichtet und nicht – wie dies aus Sicht der BDA notwendig wäre – auf Kompetenzen.⁶³

Als Strategie für ein zukünftiges Bildungssystem schlägt die BDA vor, im Rahmen der Bildungspolitik weniger in Abschlüssen zu denken und mehr in der Ermöglichung von Übergängen ins und innerhalb des Bildungssystems. Dies sei auf gänzlich unterschiedlichen Ebenen, bezogen auf die jeweilige Biographie der Individuen, zu beziehen, beispielsweise durch Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten, durch Hochschulzugangsberechtigungen für Berufstätige oder der Zertifizierung von in abgebrochenen Ausbildungen erworbenen Kompetenzen und Kenntnissen. Auch durch eine verstärkte Zusammenarbeit der Bildungsorte, hauptsächlich der Hochschulen, mit der Wirtschaft sei dies zu erreichen. Bildungsaktivitäten seien zudem mehr am Output, als an Inputkriterien zu bewerten. Es komme darauf an, was von wem gelernt wurde, nicht so sehr wo und wie. Ein Vorschlag für diesen Übergang ist die Einrichtung eines Nationalen Qualifikationsrahmens oder anderer Bewertungsrahmen, anhand deren der Output von Bildungsaktivitäten transparent und vor allem vergleichbar gemacht werden könnte. Die Qualität der Bildung müsse allerdings sichergestellt werden, eventuell auch über neue Bewertungsmaßnahmen, wie Akkreditierungen und Benchmarks. Wie schon beschrieben, wird die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit als notwendiges Ziel aller Bildungsaktivitäten und Bildungseinrichtungen angesehen. Auch die BDA sieht eine Notwendigkeit dafür, die Lernberatung zu erweitern und zu optimieren.⁶⁴

Auf Grundlage dieser Vorstellungen erhebt die BDA weiterreichende Forderungen.⁶⁵ Diese Forderungen werden als alternativlos dargestellt, obwohl sie hauptsächlich aus der Perspektive der BDA abgeleitet werden. Mit hoher Wahrscheinlichkeit wird sich dies ändern, wenn auch andere gesellschaftlich bedeutsame Akteure umfassendere Strategien zum Lebenslangen Lernen vorlegen. Bisher scheint allerdings die vorgebliche oder tatsächliche Alternativlosigkeit in der Öffentlichkeit und auch bei den Entscheidungsträgerinnen und -trägern relativ umstandslos akzeptiert und Grundlage wichtiger bildungspolitischer Entscheidungen der letzten Jahre gewesen zu sein.

Als kritischer Einwurf gemeint, sind Verweise aus der Erziehungswissenschaft und dem gewerkschaftlichen Milieu, dass die konkreten Vorschläge der BDA nahezu immer auf die Übernahme von betriebswirtschaftlichen Konzepten und Bewertungskriterien in die Arbeit von Bildungseinrichtungen hinauslaufen.⁶⁶ Tatsäch-

⁶³ Vgl. für einen Überblick zu diesen Kritiken *Anonym (2005a)*.

⁶⁴ Vgl. *Anonym (2006)* insbesondere S. 83-91.

⁶⁵ Programmatisch festgehalten und nach Institutionen gegliedert in *Anonym (2005a)*.

⁶⁶ Fraglich ist, ob die BDA dies als Vorwurf versteht. Letztlich sind Arbeitgeberinnen und -arbeitgeber davon überzeugt, dass diese Konzepte in weiten oder allen Bereichen der Gesellschaft funktionieren und richtig sind. In der Erziehungswissenschaft, dem politischen Feld oder der Gesamtgesellschaft wird diese Einschätzung allerdings nicht allgemein geteilt. Hier existieren fraglos auch an-

lich läuft ein Großteil der Vorschläge der BDA darauf hinaus, Bildungseinrichtungen ähnlich wie Firmen als selbstständige Entitäten zu verstehen, die sich intern selbstverantwortlich organisieren, als Anbieter von Bildung auftreten und deren Qualität als untereinander vergleichsfähig standardisierter Output gemessen werden soll. Im Unterschied zu ihren Kritikerinnen und Kritikern legt damit die BDA als einzige neben den staatlichen Einrichtungen ein umfassendes Konzept zur Organisation des Bildungssystems vor.

2.1.2.3 DEBATTEN UM LEBENSLANGES LERNEN IM ENGLISCHEN SPRACHRAUM

Im englischen Sprachraum, insbesondere in Großbritannien, wurden die Debatten um das Konzept Lebenslanges Lernens in den letzten Jahren weit intensiver und auf einer breiteren empirischen und gesellschaftlichen Basis geführt, als in Deutschland. Dies hat zu Problematisierungen geführt, welche bislang im deutschen Sprachraum kaum oder gar nicht angeführt werden. Bekanntlich haben Debatten in Großbritannien, den USA und Kanada seit Jahrzehnten eine, wenn auch nicht ungebrochene, Innovationsfunktion für zahlreiche Bereiche anderer Gesellschaften. Die meisten dieser Debatten werden nach einer gewissen Zeit zumindest in Grundzügen auch in Deutschland geführt. Deshalb besteht zumindest die Chance, dass diese Debatten in einigen Jahren mit ähnlichen Inhalten und Argumenten im deutschsprachigen Raum wichtig werden.

Allgemein ist auffällig, dass diese Debatten aktuell einerseits von einer anderen Realität ausgehend argumentieren, andererseits weitaus detaillierter und tiefgreifender geführt werden, als in Deutschland. Lebenslanges Lernen gilt in den englischsprachigen Ländern nicht als relativ neues Konzept, welches aktuell in Projekten erprobt würde, sondern ist schon länger Bestandteil politischer Programme und gesellschaftliches Leitbild. Eine besondere Rolle nimmt dabei die *New Labour* Regierung unter *Tony Blair* von 1997 bis 2007 in Großbritannien, und hierbei wiederum in der Zeit zwischen dem Amtsantritt *Blairs* bis zum Beginn der Intervention in Afghanistan 2001 im Rahmen der *Operation Enduring Freedom*, ein.

Die *New Labour* Regierung trieb hauptsächlich in der ersten Amtszeit von 1997 bis 2001 einige grundlegende politische und verwaltungstechnische Reformen voran. Zudem etablierte sie Themen in der Öffentlichkeit, die zuvor wenig oder gar keine Rolle gespielt hatten.⁶⁷ Hierzu zählte die Konzentration auf das Thema der Social Exclusion.⁶⁸ Social Exclusion wird als Sammelbegriff für vielfältige, zumeist kumulierende, strukturelle Ausgrenzungen verwendet. Diese Ausgrenzungen werden verstanden als

- *strukturell und nicht individuell bedingt*. Es geht zum Beispiel nicht um bestimmte rassistische Übergriffe, die ehemals als Hassverbrechen verfolgt werden, sondern um Angsträume, die durch die Häufung rassistischer Übergriffe an bestimmten Orten entstehen. Dies ist allerdings ein Extrembeispiel.

dere Einschätzungen. Nicht zuletzt hat sich der Bildungsbereich historisch immer in bestimmten Bereichen gegen die Wirtschaft und den Vorrang einer Perspektive der Verwendungsfähigkeit von Bildung abgegrenzt.

67 Allgemein lässt sich für die zweite Hälfte der 1990er Jahre festhalten, dass mit dem Wahlsieg sozialdemokratischer Parteien oder Koalitionen mit dominanter sozialdemokratischer Beteiligung in fast allen westeuropäischen Staaten ähnlich weitreichende Reformprojekte durchgeführt wurden, die durch einen starken Wandel im gesellschaftlichen Diskurs der jeweiligen Staaten begleitet waren. Das Thema social exclusion wurde allerdings nur in Großbritannien in dieser Intensität behandelt. In Deutschland wurden beispielsweise gleichzeitig die Ökologie und die Akzeptanz des Status als Einwanderungsgesellschaft zu einem prägenden Thema, in Spanien die Emanzipation der Frauen und der Homosexuellen und die Aufarbeitung des Franquismo.

68 Wie auch in der restlichen Arbeit, wird hier für ein Konzept eine nichtdeutsche Begrifflichkeit benutzt, wenn kein überzeugendes Gegenstück im deutschen Sprachraum existiert. Social Exclusion ließe sich beispielsweise problemlos als Soziale Exklusion oder Soziale Ausgrenzung übersetzen, wie dies auch teilweise getan wird. Allerdings würde damit der Eindruck erweckt, es gäbe ein den Debatten in Großbritannien vergleichbares Konzept auch im deutschsprachigen Raum, was nicht der Realität entspricht.

- *unterschiedlich stark wirksam.* Es geht nicht nur um die Barrieren, wie sie beispielsweise baulich gegenüber Rollstuhlfahrerinnen und -fahrern wirken, die vollständig unüberwindbar sind, sondern ebenso um solche Barrieren, die in unterschiedlichem Maße wirken. Ein Beispiel ist die durch schlechte Erfahrungen entstandene persönliche Abneigung gegen den Umgang mit Behörden, die zwar in Extremsituationen von den Individuen überwunden werden kann, sie aber im Allgemeinen in weniger drängenden Situationen von der Nutzung ihrer Rechte abhält.
- *sozial wirksam.* Die Ausgrenzungen sind erst durch genauere Analysen sozialer Prozesse nachzuvollziehen. Während bauliche Schwierigkeiten, die für Menschen mit eingeschränktem Gehvermögen als Barrieren wirken können, immer schon durch eine gewissenhafte Reflexion nachzuvollziehen waren, sind andere unter dem Begriff Social Exclusion gefasste Ausgrenzungen erst zu begreifen, wenn sie mithilfe soziologischer Kriterien aufgedeckt werden. Einfache Beispiele sind die Unterrepräsentation von Menschen mit geringem Bildungskapital in gesellschaftlichen Entscheidungsstrukturen oder die Überrepräsentation von Menschen mit hohem Bildungskapital bei den Klägern gegen behördliche Entscheidungen.
- *unbewusst aufrechterhalten.* Im Diskurs um Social Exclusion wird nicht von einer individuellen Schuld an der Aufrechterhaltung oder Errichtung von Barrieren ausgegangen. Es geht beispielsweise nicht darum, ob jemand der Zugang zum Militär aufgrund seiner sexuellen Orientierung verweigert wird. Dies ist – zumindest in Großbritannien – gesetzlich untersagt. Eher geht es um Strukturen, Auftreten, Tradition und Verhalten des Militärs, das dazu führt, dass Menschen mit einer offen gelebten nicht heterosexuellen Orientierung sich nicht oder kaum um den Zugang zum Militär bewerben.⁶⁹
- *ungewollt perpetuiert.* Die individuelle Wahrnehmung der Individuen von einem respektvollen oder eben nicht respektvollen Umgang mit ihnen spielt in den Debatten um Social Exclusion eine große Rolle. So sehen es beispielsweise mehrere Institutionen als Teil ihrer Arbeit an, Menschen mit vermindertem Gehvermögen, Wege abzunehmen oder beispielsweise in Bibliotheken Medien aus Etagen zu besorgen, die mit dem Rollstuhl nicht zu erreichen sind. Dennoch kann ein solches, an sich hilfsbereites Verhalten, von Menschen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, als nicht respektvoll wahrgenommen werden, da sie lieber ihre Medien selbstständig auswählen wollen. Ein anderes Beispiel sind Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, die ihre Angebote für eine Gruppe von Jugendlichen unter falschen Annahmen konzipieren, wenn sie beispielsweise einen arabischen Migrationshintergrund der von ihnen betreuten Jugendlichen zum Anlass nehmen, islamische Feiertage zu begehen, obwohl die Familien der Jugendlichen aus politischen oder religiösen Gründen geflohen sind und zuhause einen atheistischen Lebensstil pflegen.

⁶⁹ In den USA ist gerade dieses Beispiel durch ein Rechtssprechung, die von diesem Gebot Ausnahmen erlaubt, komplizierter. Bekannt ist diese Lösung als „Don't ask, don't tell“-Policy. Judith Butler (1998) hat sich mit diesem Beispiel und der sozial und persönlich ausgrenzender Wirkung performativer Akte wie Hate Speech und der Auslegung von vorgeblich egalitären Vorschriften beschäftigt. Sie zeigt, dass Barrieren nicht unbedingt eindeutig als Verunmöglichung wirken, sondern auch Räume der Interaktion aller Beteiligten schaffen, deren Nutzung einen Prozess zwischen persönlichem Verhalten und wirksamen Machtstrukturen darstellen. In einem solchen Raum sind Barrieren auch nicht als eindeutig und persistent zu begreifen, sondern vieldeutig und umkämpft.

Die britische Regierung bekannte sich rhetorisch zur Existenz solcher Ausgrenzungen und bestimmte als ein Ziel ihrer Politik die Identifizierung und Überwindung derselben. Sie übernahm damit Ansichten, die zuvor hauptsächlich in linken Bewegungen, Gewerkschaften und antirassistischen Initiativen vertreten wurden. In der Terminologie dieser politischen Richtung ausgedrückt, ging es der britischen Regierung nicht mehr allein um die Durchsetzung der formellen Gleichheit vor dem Gesetz, sondern um die Herstellung einer realen Gleichheit. Es wurde von der Regierung angenommen, dass dies nicht nur eine Frage des Respektes gegenüber allen britischen Bürgerinnen und Bürgern darstellen, sondern auch positive ökonomische und gesellschaftlichen Auswirkungen haben würde. Politisch wurde diese Position im Laufe der Regierung *Blair* von diversen Seiten mit unterschiedlichen Zielrichtungen aufgegriffen und setzte sich für eine gewisse Zeit als politisches Grundthema durch.⁷⁰

Als Gegenstrategie wurde Social Inclusion zum Querschnittsthema aller behördlichen und regierungsamtlichen Entscheidungen. Das Kabinett richtete eine Task Force ein, die Strategien zur Identifizierung und Überwindung von Social Exclusion entwerfen und vorantreiben sollte,⁷¹ dass Entstehen von Organisationen wie dem *Future Lab*, dass sich mit Social Exclusion im Bildungsbereich auseinandersetzt, wurde aktiv gefördert.⁷² Die im Rahmen der Verwaltungsreform vorangetriebene Steuerung der Verwaltungseinheiten und staatlich getragenen Einrichtungen durch verbindliche Standards, wurde mit dem Konzept der Social Inclusion verbunden. Eine positive Bewertung hing nun unter anderem davon ab, dass eine Einrichtung ihren Beitrag zur Überwindung sozialer Barrieren nachweisen konnte.

Im Rahmen dieser Vorgänge entstand in Großbritannien und von dort übergreifend auch in anderen Staaten, im Bildungssektor eine umfangreiche Debatte um Social Exclusion. Bildung wurde einerseits als Möglichkeit wahrgenommen, Ungleichheiten zu überwinden und allen Menschen bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Gleichzeitig wurde Bildung eine wichtige Funktion bei der positiven Gestaltung der modernen britischen Gesellschaft zugeschrieben, verstanden als Gesellschaft mit einer hohen Zahl von Menschen mit Migrationshintergrund und von den vorherrschenden Normen abweichenden Lebensweisen, in der Selbstverantwortung, Motivation und staatliche Unterstützung ineinander greifen sollen. Diese Ansichten kann man auch als erneute Betonung von schon bekannten Annahmen über die Funktion von Bildung begreifen, die historisch hauptsächlich, aber nicht ausschließlich, im sozialdemokratischen Milieu vertreten wurden. Neu erschien die Vehemenz, mit der eine Regierung diese Thesen vertrat und versuchte, aus ihr praktische Konsequenzen zu ziehen.

Ein Spezifikum der britischen Politik war, dass die Barrieren, die im Bildungssektor offenbar existieren und Auswirkungen auf die Teilhabe an Bildungschancen durch verschiedene gesellschaftliche Gruppierungen haben, im besonderen Maße thematisiert wurden. Während, verkürzt gesagt, Barrieren zu Bildungsangeboten zuvor meist als Vermittlungs- und Verständigungsproblem auf Seiten der Menschen, die ihre Chancen nicht wahrnahmen, verstanden wurde, galten Barrieren nun als hauptsächlich gesellschaftlich bedingt. Mit dieser Annahme einher ging

70 Für Deutschland lässt sich ähnliches für das Thema Ökologie aufzeigen. Wurde dieses Thema bis zur ersten rot-grünen Koalition auf Bundesebene 1998 hauptsächlich von der Partei *Bündnis 90/Die Grünen* und einigen, teilweise sehr starken, Nicht-Regierungsorganisationen wie *Greenpeace*, *Grüne Liga* oder *Robin Wood* getragen, etablierte es sich bis zum Ende dieser Koalition 2005 so sehr, dass sie heute als etabliertes Politikfeld von allen Parteien und größeren Initiativen getragen wird. Wie schon angedeutet, scheint eine solche Etablierung vormals marginaler politischer Themen für alle westeuropäischen Länder zu gelten, auch wenn sich die jeweiligen Themensetzungen national unterscheiden.

71 *Social Exclusion Task Force*, http://www.cabinetoffice.gov.uk/social_exclusion_task_force.aspx.

72 *Future Lab*, <http://www.futurelab.org.uk/>.

der normative Auftrag an die Gesellschaft, diese Barrieren von sich aus zu identifizieren und zu überwinden.⁷³

Während diese Politikformen und Diskurse grob als modernisierte Grundannahmen der europäischen Sozialdemokratie interpretiert werden können, kann die auffällig starke Betonung der arbeitsmarktpolitischen und ökonomischen Perspektive auch in den Debatten um Social Exclusion und dem Zugang zu Bildungschancen als eine Besonderheit der britischen Sozialdemokratie verstanden werden. Social Exclusion galt in den Texten der *New Labour* Regierung hauptsächlich als ein arbeitsmarktpolitisches Problem, die Chancenungleichheit, welche durch die Strukturen des Bildungssektors verstärkt würde, wurde hauptsächlich als Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt verstanden. Gesamtgesellschaftlich wurde Social Exclusion zumeist als Verschwendung von Talenten und Personalressourcen beschrieben.

In diesen Diskurs waren und sind die Debatten um Lebenslanges Lernen in Großbritannien eingelassen. Einerseits gibt es eine verstärkte Wahrnehmung von Social Exclusion, auch im Bereich von Bildungsaktivitäten. Diese Wahrnehmung gipfelte bisher im Bereich von Bibliotheken in der Gründung der Organisation *The Network* im Jahr 1999, welches sich in Publikationen, Fortbildungen und Konferenzen mit Social Exclusion in Bibliotheken, Museen, Archiven und Galerien auseinandersetzt.⁷⁴ Andererseits gibt es eine verstärkte Konzentration auf den Arbeitsmarkt und ökonomische Effekte von Bildung. Diese Konzentration in der Beschreibung, Wahrnehmung, Förderung und Ausrichtung von Lebenslangem Lernen geht mit einer verstärkten Inanspruchnahme der Individuen durch die Gesellschaft einher.

Neben der regierungsamtlichen Propagierung im Feld Lebenslanges Lernen hat sich im Bezug auf Social Exclusion insbesondere in Großbritannien eine bildungstheoretische Debatte entwickelt, die in dieser Form im deutschen Sprachraum nicht zu verzeichnen ist. Eine große Anzahl der Literatur zu Lebenslangem Lernen und angrenzenden Themengebieten, wie den Konzepten der Learning Society, sind explizit kritische Werke mit einem bildungsphilosophischen und -theoretischen Ansatz. In ihnen wird sich weit ausgreifend mit den Diskursen, Vorstellungen und Blinden Flecken der öffentlich propagierten Konzepte einer weitgehend durch Bildung bestimmten Gesellschaft auseinandergesetzt. Diese Konzepte werden dabei zumeist in einem engen Zusammenhang mit dem Ende der Blockkonfrontation zu Beginn der 1990er Jahre und der weitreichenden Durchsetzung eines liberalen und kapitalistischen Gesellschafts- und Wirtschaftssystems betrachtet. Zusätzlich wird dieser Zusammenhang von aktuellen Konzepten des Lebenslangen Lernens und der liberal-kapitalistischen Ordnung mit der postmodernen Philosophie, insbesondere ihrer französischen Richtung, in Verbindung gesetzt.⁷⁵

73 Nicht ausbleiben kann der Hinweis, dass diese Tendenz nicht ungebrochen war und spätestens unter der Regierung Brown (ab 2007) besonders für soziale Schichten mit geringen ökonomischen und Bildungskapital wieder verstärkt eine individuelle Schuld und Verantwortung der Individuen für ihre Lage konstatiert wurde.

74 *The Network*, <http://www.seapn.org.uk/>. Für Bibliotheken grundlegend war bislang der Bericht von Muddiman et al. (2000).

75 Vgl. als prototypisch für diese Kritikrichtung Wain (2006), Welton (2006). Hier ist nicht der Platz für eine Diskussion der Annahme, dass aktuell eine liberal-kapitalistische Gesellschaftsordnung vorherrschen würde. Ebenso wenig kann hier diskutiert werden, inwieweit sich diese Gesellschaftsordnung mit der postmodernen Philosophie, insbesondere der sich zumeist als explizit politisch links verstehenden französischen, in Verbindung bringen lässt. Offensichtlich wird dies allerdings in den meisten englischsprachigen Texten, die sich kritisch mit dem Konzept Lebenslanges Lernen beschäftigen, so verstanden. Ebenso beziehen sich fast alle diese Texte positiv auf die Philosophie von Jürgen Habermas und dessen Konzept von Öffentlichkeit, eine Entscheidung die ebenso diskutiert werden könnte.

Die meisten Autoren⁷⁶ dieser Texte verorten sich als Linke oder Sozialdemokraten, die sich explizit gegen eine Nivellierung von Bildungswerten und die Durchsetzung marktwirtschaftlicher Paradigmen aussprechen. Dabei basieren diese Texte weitgehend auf theoriegeleiteten, diskursanalytischen und philosophischen Herangehensweisen an den Themenkomplex. Sie verzichten zumeist auf eine empirische Absicherung ihrer Aussagen. Obwohl sie verschiedenen Fragestellungen bearbeiten, lassen sich doch einige Kritikpunkte als Grundthemen ausmachen:

- Lebenslanges Lernen als aktuelles Konzept wird hauptsächlich als Rhetorik wahrgenommen, die wenig mit den realen gesellschaftlichen Gegebenheiten zu tun hätte und eher an ökonomischen Annahmen orientiert sei, als an den Interessen der Individuen.
- In den Konzepten um Lebenslanges Lernen werden substantielle Ansätze zur Nutzung von Bildung für die Gestaltung des Lebens der Individuen neben der Berufstätigkeit und zur Gestaltung der Gesellschaft neben der ökonomischen Sphäre vermisst. Gleichwohl stellen nahezu alle Autoren fest, dass durch die Diskursfigur der Social Exclusion Ungleichheiten und Barrieren besser thematisiert werden können, als zuvor.
- Die Konzepte des Lebenslangen Lernens werden durch ihre vorgebliche Konzentration auf ökonomische Effekte und die Verbindung mit postmodernen Theorien als unterkomplex und unzureichend begriffen. Sie werden als mehr oder minder hilfloser Versuch beschrieben, auf eine komplexer werdende Gesellschaft mithilfe von Rhetorik und dem Verweis auf Selbstverantwortung zu reagieren.
- Generell wird nicht dem Konzept des Lebenslangen Lernens an sich, aber seiner aktuellen Umsetzung abgesprochen, die Probleme der Gesellschaft sinnhaft lösen zu können. Gleichwohl entwerfen die Autoren selber keine Gegenkonzepte, sondern belassen es zumeist mit einem abschließenden Aufruf, zum Begriff des Lebenslangen Lernens aus den 1970er Jahren zurück zu kehren.

Der Verweis auf die Geschichte des Begriffes Lebenslanges Lernen fehlt praktisch in keinem dieser Texte. Auch dies unterscheidet die Debatten im englischsprachigen Raum von denen in Deutschland, in denen sich solche Verweise höchstens peripher finden. Während in deutschsprachigen Texten Lebenslanges Lernen zumeist als ein originäres Konzept der 1990er Jahre erscheint, gilt dieses aktuelle Konzept in den meisten englischsprachigen Texten je nach politischem Standpunkt als Verfremdung oder Weiterentwicklung von Konzepten der 1970er Jahre. Zumeist wird eine Dichotomie zwischen einer wirtschaftlich orientierten, kurzsichtigen und hauptsächlich rhetorisch orientierten Auffassung von Lebenslangem Lernen auf der einen Seite und einer umfassenderen, auf demokratische und gesellschaftliche Teilhabe und dem teilweise radikalen Umbau des Bildungssystems basierenden Auffassung auf der anderen Seite gezeichnet. Erstere wird zeitlich in den 1990er Jahren verortet und hauptsächlich der britischen *New Labour* Regierung, seltener der Regierung der *Demokratischen Partei* unter *Bill Clinton* in den USA (1993-2001), der *Europäischen Union* und der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) zugeordnet. Letztere wird in den 1970er und 1980er Jahren situiert und zumeist mit der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) in Verbindung gebracht, un-

⁷⁶ Zumindest die einflussreichen dieser Autoren sind durchgehend männlich.

ter deren Dach damals eine Konzeption von Lebenslangem Lernen ausgearbeitet worden sei, die im Rahmen der Blockkonfrontation Bildung als einen möglichen Entwicklungsweg für ein besseres Leben Aller antizipiert hätte. Oft werden zudem die Kritiken *Ivan Illichs*, die unter der Parole einer Entschulung der Gesellschaft in den 1970er Jahren im Rahmen der internationalen Bildungsdebatten weithin rezipiert wurden, zu diesem Konzept hinzugezählt.

Diese massive, gerade auch von Experten des Bildungswesens und Institutionen wie dem *National Institute of Adult Continuing Education*⁷⁷ getragene Kritik, hat auf die Debatten um Lebenslanges Lernen in Großbritannien und darüber hinaus im englischsprachigen Raum einen direkten Einfluss. Insbesondere drei Merkmale unterscheiden diese von den Debatten im deutschsprachigen Raum:

1. Die Darstellungen von Projekten und Annahmen im Feld des Lebenslangen Lernens sind einem größeren Rechtfertigungsdruck ausgesetzt. Während in deutschsprachigen Texten die Hinwendung zu solchen Projekten zumeist mit kurzen Verweisen auf die vorgeblich entstehende Informationsgesellschaft und die damit verbundenen Veränderungen im geforderten Qualifikationsniveau auf dem Arbeitsmarkt ausreichend begründet scheint, wird in englischsprachigen grundsätzlich eine differenzierte Begründung vorgelegt, die weiterreichende Zielvorstellungen, zumeist aus dem Bereich der sozialen Gerechtigkeit, beinhaltet.
2. Weit mehr, als in deutschsprachigen Texten, grenzen sich englischsprachige Konzepte von anderen Konzepten von Bildung und Lebenslangem Lernen ab. Sie verorten sowohl ihren Anspruch und ihre Zielsetzung als auch ihre politischen Grundannahmen genauer. In deutschsprachigen Texten finden sich, wenn überhaupt, zumeist Abgrenzungen von einer vorgeblich strukturell ungenügenden Schulbildung, die durch Frontalunterricht und einer gewissen Realitätsferne gekennzeichnet wäre, welche oft in polemischen Formulierungen münden. Hiergegenüber werden in der englischsprachigen Literatur zumeist andere Konzepte detaillierter, oft auch relevant fairer und objektiver dargestellt, bevor sie kritisiert und dem eigenen Konzept gegenüber gestellt werden.
3. Im Allgemeinen herrscht in den Texten aus dem englischen Sprachraum ein höheres Bewusstsein davon vor, dass auch die Konzepte des Lebenslangen Lernens, genauso wie andere Bildungskonzepte, Ergebnisse historischer Entwicklungen darstellen. Während in deutschsprachigen Texten kaum auf die Konzepte um Lebenslanges Lernen in den 1970er Jahren oder auch die in Deutschland und Österreich besonders starken schulreformerischen Ansätze zu Beginn des 20. Jahrhunderts eingegangen wird, scheint zumindest ein Verweis auf die Geschichte der Erwachsenenbildung in Großbritannien und den USA in englischsprachigen Texten als unbedingt notwendig angesehen zu werden.

Verbunden mit den weiter oben dargestellten Themen und Politikformen, die hauptsächlich von der britischen *New Labour* Regierung eingeführt, gleichzeitig aber durch die *Europäische Union* (EU) und die OECD weiter verbreitet wurden, lassen sich die in Tabelle 3 dargestellten Charakteristika von Konzepten des Lebenslangen Lernens im englischsprachigen Raum bestimmen, die sie wesentlich

⁷⁷ NIACE, <http://www.niace.org.uk/>.

von den in Deutschland, aber auch in Österreich und in der Schweiz debattierten Konzepten unterscheiden.

Charakteristikum	Beschreibung
Selbstverantwortung der Institutionen, Regulierung durch Standards	Die Verantwortung für die Organisation der eigenen Arbeit wird, nicht nur im Bildungsbereich, fast vollständig an die Institutionen (beispielsweise die einzelne Schule) abgegeben, gleichzeitig findet eine stärkere Auswertung des Outputs und eine Regulierung der Erwartungen an diese Outputs mittels landesweiter Standards statt.
Betonung der Funktion von Social Inclusion	Die Identifizierung und Überwindung von sozialen Barrieren wird verstärkt zur Aufgabe der einzelnen Einrichtungen erklärt und in die Bewertung der jeweiligen Arbeit einbezogen.
genauere Bestimmung von Zielen der jeweiligen Projekte	Die zu erwartenden Ergebnisse von Projekten und Konzepten werden zunehmend konkretisiert, operationalisiert und überprüfbar gemacht.
politische und historische Verortung der Konzepte	Konzepte des Lebenslangen Lernens werden in einen größeren historischen Rahmen eingeordnet und als Ausdruck politischer und gesellschaftlicher Grundannahmen und Ziele verstanden.
Einbeziehung von möglicher und tatsächlicher Kritik	Die Darstellung von Konzepten des Lebenslangen Lernens beschäftigen sich verstärkt mit konkurrierenden Bildungskonzepten.

Tabelle 3: Charakteristika von englisch-sprachigen Debatten um Lebenslanges Lernen

Diese Feststellung, dass die Debatten um das Konzept Lebenslanges Lernen im englischen Sprachraum unter anderen Prämissen und mit teilweise anderen Inhalten geführt werden, als im deutschen, ist nicht nur als mögliche Vorwegnahme von Debatten zu verstehen, die unter Umständen in absehbarer Zeit in Deutschland virulent werden könnten. Sie zeigt auch auf, dass die Selbstverständlichkeit, mit der in Deutschland Lebenslanges Lernen als allgemeiner internationaler Trend gezeichnet wird, auf den zu reagieren sei, nicht unhinterfragbar stichhaltig ist. Vielmehr scheinen die Debatten um Lebenslanges Lernen zu stark von Eigenheiten und Traditionen nationaler Bildungs- und Gesellschaftssysteme determiniert zu sein, als dass sie einzig über verschiedene Sprachräume hinweg aufeinander reagieren würden.⁷⁸ Das Vorhandensein dieser unterschiedlichen Debattenstränge zum gleichen Themenkomplex zeigt zudem, dass diese Debatten nicht deterministisch zu den gleichen Ergebnissen führen müssen, sondern große Interpretations- und Argumentationsspielräume eröffnen, die zum Feld gesellschaftlicher Auseinandersetzungen werden können.

2.1.2.4 ÖFFENTLICHE BIBLIOTHEKEN UND DIE DEBATTEN UM LEBENSLANGES LERNEN

Das Verhältnis von Öffentlichen Bibliotheken zu den Debatten um Lebenslanges Lernen lässt sich für Deutschland nach der erfolgten Skizzierung dieses Konzeptes unter folgenden Blickwinkeln betrachten:

1. In direkten Äußerungen der bibliothekarischen Literatur und in Projekten von Bibliotheken, die sich auf dieses Konzept direkt beziehen.
2. In Projekten und Ansätzen, die sich nur indirekt oder gar nicht auf dieses Konzept beziehen, aber Grundprinzipien des Konzeptes aufgreifen.
3. In einer theoretisch begründeten Position von Öffentlichen Bibliotheken im Rahmen des Konzeptes Lebenslanges Lernen.

Direkte Äußerungen. Allgemein finden sich in der gesamten bibliothekarischen Literatur wenige Texte, die sich dezidiert auf Konzepte des Lebenslangen Lernens beziehen. Hingegen findet sich das Schlagwort vom „lebenslangen Lernen“ als Argument für die Existenz Öffentlicher Bibliotheken in einer immensen Anzahl von Veröffentlichungen. Dabei ist allerdings selten ersichtlich, ob mit dieser Aufzäh-

⁷⁸ Max (1999) stellt ähnliche Debatten der 1980er und 1990er Jahre im französischen Sprachraum vor, die wiederum anderen Vorgaben und Paradigmen folgten. Allerdings haben erfahrungsgemäß Debatten aus nichtenglischen Sprachräumen wenig Einfluss auf die deutschen Debatten.

lung mehr gemeint ist, als die triviale Feststellung von den kontinuierlichen ungeplanten Lernprozessen im Leben aller Menschen. In solchen Texten werden Bibliotheken zumeist als herausragender Ort für das lebenslange Lernen bezeichnet, oft ohne dies weiter auszuführen. Es ist deshalb schwierig, allein aus diesen Äußerungen die hinter diesen Aussagen stehenden Vorstellungen zu bestimmen. Sie vermitteln allerdings oft den Eindruck, als würden sie auf der einfachen Vorstellungen beruhen, dass eine Bibliothek durch die Existenz eines großen Medienbestandes und der Möglichkeit, diesen in und außerhalb der Einrichtung zu nutzen, direkt zu Lernprozessen führen würde und das gleichzeitig diese Lernprozesse zeitgenössisch mit dem Schlagwort lebenslanges Lernen zu umschreiben seien. Zeitweise wird ebenfalls der Eindruck erweckt, als würden die Angebote von Bibliotheken per se Lebenslanges Lernen motivieren und das Besondere wäre heutzutage einzig, dass dieser Effekt im politischen Diskurs ernst genommen würde, allerdings oft, ohne dabei an Bibliotheken zu denken. Die grundlegende Schwierigkeit von Bibliotheken erscheint in solchen Texten folgerichtig hauptsächlich als Vermittlungsproblem in Richtung Politik und Gesellschaft.

Nur in wenigen Texten, und hier zumeist denen, die sich mit Schulbibliotheken oder bibliothekarischen Angeboten für Schulen auseinander setzen, wird dezidiert auf die weiter oben dargestellten Trends, die in den Konzepten Lebenslangen Lernens thematisiert werden, eingegangen. Allerdings erscheinen auch diese Thematisierungen stark darauf hin ausgewählt, die von Bibliotheken schon geleistete Arbeit im Rahmen einer zeitgenössischen Terminologie zu beschreiben und somit vorgeblich zu begründen. Insbesondere auf die angeblich wachsende Bedeutung von Bildungsprozessen als wirtschaftlichen Standortfaktor und individuelle arbeitsmarktpolitische Chance, die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und die angestrebte Popularisierung von Lernaktivitäten wird sich dabei positiv bezogen.

Auffällig ist in allen diesen Texten, dass sich durchweg positiv oder affirmativ auf Lebenslanges Lernen bezogen wird, obgleich dabei nicht klar wird, was genau unter diesem Begriff verstanden wird. Eine kritische Bewertung, im Sinne einer fundierten Analyse oder eine historische Einordnung, die sich gerade damit beschäftigen könnte, wie die Stellung von Bibliotheken zum Bildungssektor bislang organisiert war, findet nicht statt. Es wird vorausgesetzt, dass Bildung unabweisbar an Bedeutung gewinnen und das diese Bildung von Bibliotheken unterstützt würde.

Nicht wahrgenommen wird offenbar, dass mit der Betonung einzelner Bildungsziele, die in den letzten Jahren im öffentlichen Diskurs Vorrang gewannen, andere Bildungsziele, denen sich Bibliotheken bislang verpflichtet gezeigt hatten – beispielsweise die eigenständige kritische Reflexion, die demokratische Teilhabe oder die Nutzung von Literatur als Freizeitmedium –, zumindest zurückgestellt wurden. Während in anderen Bereichen, beispielsweise im Hochschulbereich, gegen die Umsetzungen von Projekten, die sich auf das Konzept Lebenslanges Lernen beziehen lassen, gerade deshalb fundamental-oppositionell argumentierende Gruppen entstanden sind, scheint es so, als würde dieser Wandel im Bibliotheksbereich überhaupt nicht wahrgenommen.⁷⁹ Oft erscheint die aktuelle Terminologie als reine Umbenennung.

⁷⁹ Es soll hier nicht für fundamental-oppositionelle Positionen argumentiert werden. Diese scheinen, neben der Gesamtkritik des Bestehenden, zu oft relativ substanzlos zu sein. Die in diesem Kapitel dargestellten Trends im Rahmen des Konzeptes Lebenslanges Lernen enthalten stattdessen auch zahlreiche Chancen und beachtbare Ansätze. Es soll allerdings darauf hingewiesen werden, dass im bibliothekarischen Bereich in Deutschland erstaunlicherweise fast gar keine Auseinandersetzung mit dem Konzept Lebenslanges Lernen und den mit diesem Konzept verbundenen Prämissen stattfindet.

Im Gegensatz zu dieser eher unspezifischen Nutzung des Schlagwortes lebenslanges Lernen, setzte sich die *Stadtbücherei Stuttgart* intensiver mit dem hier besprochenen Konzept auseinander. Dies kumulierte bislang in dem Projekt *Innovative Lernarrangements*, insbesondere der in zwei Sammelwerken dargelegten theoretischen Zugänge zu diesem Projekt, und dem aktuellen Zukunftskonzept *Bibliothek 21*.⁸⁰ Ausgangspunkt des Projektes *Innovative Lernarrangements* war die Annahme, dass selbstgesteuertes Lernen eine entsprechende Umgebung benötigt, in welcher es motiviert würde. Dabei wurde in den beiden Sammelbänden, allerdings zumeist von Autorinnen und Autoren des *Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung* (DIE) oder anderen Einrichtungen, nicht unbedingt den Bibliothekarinnen und Bibliothekaren selber, dieser Themenkomplex dezidiert dargelegt. Zudem wurde eine Analyse der Nutzerinnen- und Nutzerstruktur der Bibliothek durchgeführt.⁸¹ *Richard Stang* (2002a) formulierte in diesem Zusammenhang relativ umfangreiche Anforderung an Lernarrangements in Bibliotheken. Sie sollten:

„Lernen initiieren
die Lernbereitschaft fördern und Weiterlernen anregen,
Lernwege begleiten,
Lernen zum Erlebnis machen, offen sein für die unterschiedlichen Lernbedarfe,
soziale, kulturelle und virtuelle Lernquellen aufzeigen,
transparent sein in ihrem Angebot,
neue Medien, wie Computer und Internet, integrieren,
interkulturelle, intergenerationelle und Gender-Perspektiven berücksichtigen,
zielgruppenspezifische Differenzierungen erlauben,
Kommunikation fördern,
die Vernetzung von Lernenden unterstützen“⁸²

Zudem betont er die Notwendigkeit von Lernberatung als Aufgabe aller Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. Er differenziert dabei in die Bereiche der Angebotsberatung, also dem Nachweis, welche Angebote wo vorhanden sind, der längerfristigen Begleitung von Lernprozessen und der Beratung zur Entscheidungsfindung.

Umgesetzt wurden dann im Rahmen des Konzeptes hauptsächlich Lernecken, in denen gleichzeitig Rechner, allgemeine Lernmedien und jeweils inhaltlich spezifische Medien mit einer räumlichen Abtrennung der Ecken verbunden waren. Dabei wurden die Lernecken als Arbeitsbereiche gestaltet. Unklar blieb in diesem Projekt, inwieweit sich diese Lernarrangements fundamental von Angeboten in anderen Bibliotheken absetzten, wie sie die in sie gesetzten Erwartungen erfüllten und ob sie beispielsweise die mehrfach betonte Aufgabe der Lernberatung umzusetzen halfen.⁸³

80 *Stang / Puhl* (2001), *Puhl / Stang* (2002). Wobei das Konzept *Bibliothek 21* sich in Rahmen des weiter gefassten Projektes *Stuttgart 21* verortet, auch wenn dies nicht unbedingt im Text ersichtlich ist. Vgl. <http://www.stuttgart21.de>. Dies ist deshalb relevant, da sich gegen das Projekt *Stuttgart 21* in den letzten Jahren auch ein relativ großer lokaler Protest etablierte. (Vgl. das Portal <http://www.stuttgart21-nein-danke.de/>) Obwohl sich dieser Protest nicht gegen die Stadtbücherei richtet, wäre doch zu fragen, ob die Verbindung zum politisch geförderten Projekt *Stuttgart 21* die Bücherei nicht in Opposition zu einem Großteil ihrer potentiellen und realen Nutzerinnen und Nutzer gestellt hat und deshalb besser unterblieben wäre.

81 *Puhl* (2001a).

82 *Stang* (2002a), S.149.

83 *Elke Brünle* und *Karin Rösler*, die 2005 die Arbeit gerade dieser Bücherei für Schulen beschreiben, erwähnen diese Lernarrangements genauso wenig, wie *Richard Stang* und *Alexandra Irschlinger*, die sich in ihrem Konzeptpapier im selben Jahr mit Bibliotheken und Lebenslangem Lernen auseinandersetzen. Dabei war *Stang* einer der Initiatoren des Projektes und das DIE, für das dieses Papier geschrieben wurde, diejenige wissenschaftliche Einrichtung, welche beim Projekt *Innovative Lernarrangements* am engsten mit der Bibliothek zusammenarbeitete. Vgl. *Brünle/Rösler* (2005), *Stang/Irschlinger* (2005).

Projekte. Eine eher geringe Anzahl von dokumentierten Projekten, die im Rahmen deutscher Bibliotheken konzipiert oder durchgeführt wurden, lässt sich thematisch den Debatten um Lebenslanges Lernen zuordnen, obwohl sie nicht direkt auf diese bezogen werden. Dennoch greifen sie deren grundsätzlichen Annahmen auf. Insbesondere Learning Centres und Projekte, welche auf eine Vernetzung von unterschiedlichen Bildungseinrichtungen mit den Bibliotheken oder aber die Einbindung von Bibliotheken in schon bestehende Netzwerke von Lernorten abheben, sind hierbei zu nennen.

Learning Centres wurden bislang vorrangig vom DIE und hierbei hauptsächlich in einem von *Richard Stang* und *Claudia Hesse* herausgegebenen Werk als Einrichtungen thematisiert, welche auf die Umsetzung der Konzepte vom Lebenslangen Lernen ausgerichtet sein würden.⁸⁴ Unter diesem Begriff werden Einrichtungen verstanden, die mithilfe pädagogischer Konzepte diverse Lernsettings vereinen und für unterschiedliche Lernprozesse Angebote bereithalten. Dabei soll eine Aufgabe dieser Zentren die ständige Neuentwicklung von Bildungsangeboten darstellen. Diese beständige Angebotserstellung soll dazu beitragen, dass sich Learning Centres an dem jeweils lokalen Bedarf ausrichten. Die potentiellen und realen Nutzerinnen und Nutzer sollen im Mittelpunkt der Angebotsentwicklung stehen, die Zentren sollen hauptsächlich auf lokaler Ebene funktionieren und durch einen relativ modularen Aufbau die Vorzüge unterschiedlicher Lernorte miteinander verbinden.

Zusammenfassend scheinen Learning Centres den Versuch darzustellen, die im Rahmen des Lebenslangen Lernens gestellten Anforderungen an Bildungseinrichtungen zu erfüllen. Gleichzeitig ist dieses Konzept wenig spezifiziert. Die Umsetzungen sind deshalb auch sehr unterschiedlich und scheinen oft an nationalen Traditionen orientiert zu sein.⁸⁵ Mehrere Projekte beziehen allerdings Öffentliche Bibliotheken ein oder sind Teil von Bibliotheken.⁸⁶ In Deutschland wird, neben der in diesem Abschnitt schon besprochenen *Stadtbibliothek Stuttgart*, hauptsächlich auf das *Zentrum für Information und Bildung (ZIB)* in Unna verwiesen.⁸⁷ Im ZIB sind die städtische Volkshochschule, die Bibliothek, das Kulturamt, das Stadtarchiv und ein Lerncenter in einem zentralen Gebäude zusammengefasst.⁸⁸ Diese Zentrierung in einem Gebäude soll zu einer verstärkten Zusammenarbeit der Einrichtungen beitragen und gleichzeitig die Nutzung der unterschiedlichen Angebote durch die einzelnen Nutzerinnen und Nutzer ermöglichen. Die räumliche Nähe der Lernangebote soll dazu führen, dass sie zielgerichtet genutzt werden können. Inwieweit diese Vorstellungen in Unna tatsächlich und mit welchem Erfolg umgesetzt sind, ist bislang nicht dokumentiert.

Ähnlich verhält es sich mit der Stadtbibliothek in Emden, welche von der örtlichen Volkshochschule getragen wird und sich mit dieser im gleichen Gebäude befindet.⁸⁹ Zu Beginn dieser, aus einer finanziellen Krise der Kommune motivierten Zusammenarbeit, wurden ähnliche Vorstellungen entwickelt, wie beim ZIB in Unna. Gleichzeitig ist bislang kein Effekt dieser Zusammenarbeit nachgewiesen.⁹⁰

84 *Stang / Hesse (2006), Tønder Jessing (2006), Stang (2006b), Clark (2006), Diwischek (2006), Bogataj / Orešnik (2006), Hesse / Clark (2006), Stang (2006a).*

85 *Stang / Hesse (2006).*

86 Für Dänemark: *Tønder Jessing (2006)*, Großbritannien: *Clark (2006)*, Österreich/Linz: *Diwischek (2006)*, Slowenien: *Bogataj / Orešnik (2006).*

87 Siehe <http://www.zib.unna.de>.

88 *Stang (2006b).*

89 Siehe <http://www.vhsemden.de/Redaktion/WYSE/Projekt/Buch/index.php>.

90 Zumindest kein Effekt, der sich auf den Bildungseffekt der Bibliothek bezieht. Wäre die Bibliothek nicht durch die Volkshochschule übernommen worden, hätte sie unter Umständen geschlossen werden müssen. Insoweit ist ihr Weiterbestand ein nennbarer Effekt, welcher allerdings zur Beantwortung der Grundfrage der vorliegenden Arbeit nichts beiträgt.

Susanne Grimberg (2008) berichtet durchgehend positiv über die Effekte der Zusammenlegung der *Stadtbücherei Wattenscheid* mit der dortigen Volkshochschule und dem Stadtarchiv in einer Einrichtung. Allerdings war diese Zusammenlegung mit der Wiedereröffnung der Volkshochschule und des Stadtarchivs und einem Umzug in die oberen Etagen eines stark frequentierten Einkaufszentrums in der Innenstadt Wattenscheids sowie einer grundlegenden Erneuerung des Medienbestandes der Bibliothek durch Sondermittel verbunden.⁹¹ Deshalb lässt sich fragen, ob die berichtete Zunahme der Nutzerinnen und Nutzer sowie der Ausleihen nicht zumindest zum Teil auch ohne die Zusammenlegung mit der Volkshochschule und dem Stadtarchiv erreicht worden wäre. Zudem vermeidet es die Autorin, auf mögliche negative Folgen des Umzugs und der damit einhergehenden Bestandsverkleinerung oder aber auf die Grenzen der Zusammenarbeit einzugehen. Gleichzeitig kann sie nur über die Zusammenarbeit in den ersten zwei Jahren berichten. Davon abgesehen sieht sie aber den praktischen Vorteil in einer Abstimmung der Medienangebote der Bibliothek auf die Angebote der Volkshochschule, in zusammen durchgeführten Veranstaltungen, die in solcher Zahl nicht in einer Bibliothek allein hätten organisiert werden können, und allgemein in der Kooperation der Einrichtungen.⁹² Sie fasst die Thesen zu den Vorteilen einer so organisierten Zusammenarbeit idealtypisch zusammen:

Für Wattenscheider Bürger vereinfacht die gemeinsame Unterbringung der drei Institutionen einiges. Wer Kultur, Bildung oder Stadtgeschichte (oder alles auf einmal) möchte, hat nur noch eine Anlaufstelle. Die Schüler nutzen die Möglichkeiten gerne, wenn es Referate zu schreiben gilt: Das Stadtarchiv kann sich über Rekord-Besucherzahlen freuen, wenn das Material der Stadtbücherei nicht schnell oder ausführlich genug weiterhilft. Und die Bücherei freut sich über Neukunden, die eigentlich ‚nur‘ zur Volkshochschule wollten und ‚hängen geblieben‘ sind.⁹³

Obwohl insbesondere die massiv gestiegene Anzahl realisierter Veranstaltungen, die auch durch gemeinsam genutzte Veranstaltungsräume und eine thematische Zusammenarbeit der drei Einrichtungen möglich wurden, hervorzuheben ist, steht bislang auch für Wattenscheid eine Auswertung der langfristigen Effekte dieser Zusammenarbeit noch aus. Interessant wäre beispielsweise, ob sich die Medienutzung durch diese Zusammenlegung geändert hat und ob und wie sich die Nutzung von Medien im Rahmen der Bildungsangebote der Volkshochschule entwickelte.

Im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung der Konzeption der Bibliothek in Stuttgart formulierte *Konrad Umlauf (2001)* als Konzept für die Zukunft der Öffentlichen Bibliotheken ebensolche Einrichtungen, in denen Volkshochschulen, Bibliotheken und gegebenenfalls andere Einrichtungen miteinander verbunden würden.⁹⁴ In einigen Kommunen und Städten lassen sich heute neben Unna, Emden und Wattenscheid/Bochum solche Einrichtungen finden, allerdings ohne,

91 Wattenscheid ist seit 1975 Stadtteil Bochums und war zuvor, seit 1876, eine eigenständige Stadt. Offiziell sind alle drei genannten Einrichtungen deshalb Zweigstellen Bochumer Einrichtungen. Insoweit existierte auch nach der Schließung der Wattenscheider Filialen der Volkshochschule und des Stadtarchivs formal gesehen diese Einrichtungen als Angebote für die Bürgerinnen und Bürger in Wattenscheid weiter. Allerdings weist *Grimberg* darauf hin, dass diese Sicht von der Bevölkerung nicht unbedingt geteilt wird. Diese verstände sich immer noch als eigenständig. Deshalb lässt sich die Wiedereröffnung der Filialen auch nicht als reine Erweiterung des Angebots Bochumer Einrichtungen interpretieren. Vielmehr wurde sie offenbar zum Teil als Angebotserweiterung der offiziell nicht mehr existenten Stadt Wattenscheid verstanden.

92 Wobei, was bislang nur aus Wattenscheid berichtet wurde, der Zugang zu allen drei Einrichtungen nur durch die Bibliothek erfolgt. Dies kann den Eindruck einer gemeinsamen Einrichtung für die Nutzerinnen und Nutzer verstärken. Bei den anderen beschriebenen Beispielen wurden die Einrichtungen zwar in einem gemeinsamen Gebäude untergebracht, haben aber offenbar jeweils separate Eingänge.

93 *Grimberg (2008)*, S.13. Ähnliches formuliert für Trier, wo VHS, Musikschule und Öffentliche Bibliothek eine Einrichtung bilden, *Hahn (2008)*.

94 Vgl. auch *Umlauf (2008)* indem diese Argumentation noch einmal zugespitzt formuliert ist.

dass diese mit den hier geschilderten Ansprüchen auftreten würden.⁹⁵ Unter Umständen werden in absehbarer Zeit im Rahmen des Umbaus der Bildungssysteme auch auf diesen Feld tiefergehende Konzepte und differenzierte Erfahrungsberichte publiziert. Bislang scheint die räumliche Zusammenführung wenig Einfluss auf die tatsächliche Zusammenarbeit oder die Konzeption der Einrichtungen gehabt zu haben.

Eine wiederum geringe Zahl von Öffentlichen Bibliotheken arbeitet in einem anderen Rahmen mit Bildungseinrichtungen ihrer Kommune in Netzwerken zusammen.⁹⁶ Diese Netzwerke sind vollkommen unterschiedlich benannt, beispielsweise *Lernnetzwerk*, *städtische Bildungsinitiative* oder *Lernende Region*. Vor allem unter dem Titel *Lernende Region* wurden solche Netzwerke von Bildungseinrichtungen in den letzten Jahren von der Bundesregierung propagiert. Diese sind allerdings in ihrer Ausgestaltung und ihrem Umfang vollkommen divers. Es existieren unter diesem Titel auch zahlreiche Netzwerke, an denen keine Bibliotheken beteiligt sind. Selbst die geringe Zahl von Öffentlichen Bibliotheken, die an ihnen partizipiert, scheint vollkommen unterschiedlich in diese eingebunden zu sein und jeweils ein eigenständiges Element darzustellen. Auswertungen über die Erfolge oder Misserfolge dieser Initiativen liegen ebenfalls nicht in nachvollziehbarer Form vor.

Unter den Bildungseinrichtungen, mit denen Bibliotheken zusammenarbeiten, haben Schulen und im geringeren Maße auch Kindertagesstätten, eine besondere Bedeutung. Mit keiner anderen Einrichtung arbeiten Bibliotheken öfter zusammen, als mit Schulen. Dies gilt auch für die dokumentierten Projekte. Schülerinnen und Schüler sind die Hauptzielgruppe Öffentlicher Bibliotheken, zusammen mit den Kindern im Alter vor dem Schulbesuch, bilden sie die Gruppe, der die meisten eigenständigen Bibliotheken und Sonderbestände gewidmet sind. Ebenso beziehen sich die meisten Veranstaltungsangebote auf Kinder und Jugendliche. Kindertagesstätten werden bislang nicht so offensichtlich in den Bibliotheksalltag eingebunden, was allerdings teilweise mit ihrer geringeren Verbreitung, gerade in den Gebieten der alten Bundesrepublik und dort hauptsächlich außerhalb der großen Städte, zu erklären ist. Zudem ist es gut möglich, dass aufgrund der politischen Debatten um die Bedeutung von Kindertagesstätten und der Debatten um die vorgebliche Notwendigkeit einer möglichst früh beginnenden Erziehung der Zielgruppe der Kinder im Besuchsalter der Kindertagesstätten, diese zukünftig ein noch größeres Gewicht in der Planung und Arbeit von Öffentlichen Bibliotheken einnehmen werden. Dieser Umstand ist bekannt und wird beispielsweise bei der politischen Argumentation für Bibliotheken oft als ein Pluspunkt angeführt.⁹⁷

Allerdings ist zu fragen, ob diese Projekte, Bestände und Strukturen tatsächlich in den Rahmen der Debatten um Lebenslanges Lernen einzuordnen sind. Ver-

95 Mit Stand vom Mai 2007 waren dies: *Kreisbibliothek Rathenow* (<http://www.mkvhs.homepage.t-online.de/Bibliothek.htm>), *Stadtbibliothek Neuenburg/Rh.* (http://www.neuenburg.de/servlet/PB/menu/1126375_11/index.html), *Gemeindebücherei Nehren* (<http://www.nehren.de/data/volkshochschule.php>), *Stadtbücherei Mengen* (<http://www.mengen.de/wDeutsch/buecherei/index.php?navid=58>), *Stadtbücherei Gelsenkirchen* (<http://www.stadtbuecherei-ge.de/>), *Dorsten* (Einrichtung "VHS und Kultur", zusammen mit VHS, Archiv und Gemeinschaftshaus). [Quelle: Internetrecherche bei allen in der Deutschen Bibliotheksstatistik verzeichneten hauptamtlich geführten Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland im Zeitraum 05.05.2007-29.05.2007, Vgl. Anhang A] Außerdem seit Oktober 2007 im *Bildungs- und Medienzentrum Trier*, vgl. *Hahn* (2008).

96 Mit Stand vom Mai 2007 waren dies: *Ahlen* (Kooperation LernNet und Kunstmuseum), *Berlin-Neukölln* (Kooperation mit Lernladen), *Brilon* (Leseförderung), *Chemnitz* (Abstimmung mit der Volkshochschule), *Cottbus* (Bildungsnetzwerk Lernende Lausitz), *Eisleben RMZ* (Lernende Region), *Lörrach* (Bildungsinitiative der Stadt Lörrach, Lesestadt Lörrach, Projekt Cooltour), *Meersburg* (Teilnahme am Projekt www.lernsee.de), *Wolnzach* (Volkshochschulkurse direkt auf der Bibliothekshomepage verlinkt und mit Anmeldung versehen). [Quelle: Internetrecherche bei allen in der Deutschen Bibliotheksstatistik verzeichneten hauptamtlich geführten Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland im Zeitraum 05.05.2007-29.05.2007, Vgl. Anhang A]

97 Dieser Konzentration auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche wird allgemein auch nicht widersprochen. (Vgl. allerdings *Umlauf* [2001], der dies tut.) Bei diesem Thema scheint sich auch die Vorstellung der bibliothekarischen und der allgemeinen Öffentlichkeit zu treffen, obwohl sich diese Vorstellung auch hinterfragen ließe, insbesondere, wenn sich Öffentliche Bibliotheken der gesamten Gesellschaft verpflichtet fühlen und deshalb Angebote für alle Altersstufen anbieten müssten.

schiedentlich ist darauf hingewiesen worden, dass es sich bei einer großen Anzahl dieser Projekte um keine Neuentwicklungen im Rahmen aktueller Bildungsvorstellungen handeln würde, sondern um die Fortführung etablierter Arbeit mit Schulen, Kindern und Jugendlichen. Zu dieser Darstellung hat sich bislang keine Debatte entwickelt. Zudem wäre dieses Vorgehen nicht unbedingt falsch, da auch schon längerer etablierte Projekte und Formen der Zusammenarbeit aktuelle Anforderungen erfüllen könnten. Es wäre hierzu zwar notwendig, diesen Zusammenhang reflektiert herauszuarbeiten und gegebenenfalls die Frage zu stellen, wozu in einer solchen Situation überhaupt neue Anforderungen erhoben werden und ob diesen nicht mit anderen Projekten, als den schon Etablierten, besser entsprochen werden könnte.

Problematisch scheint allerdings, dass die Reflexion der aktuellen Anforderung, die mit dem Konzept Lebenslanges Lernen auch an Bibliotheken herangetragen werden, tatsächlich in den dokumentierten Projekten von Bibliotheken im Bereich Bildung wenig Beachtung geschenkt wird. Einerseits werden einzelne Schlagworte der Debatten um Lebenslanges Lernen in den Beschreibungen der Projekte benutzt, andererseits scheint es zumindest des Öfteren, als ob es sich hauptsächlich um die Ersetzung von zuvor genutzten Schlagworten handeln würde. Denkbar ist, dass die aktuelle Terminologie hauptsächlich als Übersetzung verstanden wird, die durch den fortschreitenden Internationalisierungsprozess, auch im Bildungsbe- reich, notwendig wäre und nicht als Wandel von Paradigmen. Prominentes Beispiel ist die Verwendung des Schlagwortes *Lesekompetenz*, welches in aktuellen Beschreibungen von Leseprojekten, Vorleseveranstaltungen und Medienkisten nahezu durchgängig benutzt wird. In älteren bibliothekarischen Texten wurden ähnliche Veranstaltungen mit den Schlagworten *Lesefähigkeit*, *sinnvolle Freizeitgestaltung* oder *Alphabetisierung* beschrieben. Dabei beschreibt Lesekompetenz etwas anderes, als die reine *Lesefähigkeit*, nämlich eine funktionale Alphabetisierung,⁹⁸ welche über die Fähigkeit, schriftliche Zeichen in einen sinnvollen Text zu decodieren hinausgehend, auch die Fähigkeit umfasst, Gelesenes sinnvoll anwenden und wiedergeben zu können und dies regelmäßig eigenmotiviert zu tun.

Einerseits ist nicht immer ersichtlich, ob diese sichtbare Umbenennung nicht auch ihren Widerpart auf struktureller Ebene hat. Zudem ist es immer möglich, dass Bibliotheken nach der Reflexion über ihre etablierten Angebote zu dem Schluss gekommen sind, dass diese die gestellten Anforderungen auch erfüllen würden. Letztlich scheint sich auch das gesamte Bildungssystem in einer Phase des Übergangs zum Paradigma Lebenslanges Lernen zu befinden. Ein solcher Übergang ist niemals nur durch radikale Brüche gekennzeichnet, sondern auch durch Kontinuitäten und parallelen Entwicklungen. Der bewussten oder unbewussten Inszenierung von Brüchen steht dann oft eine sich nur langsam wandelnde Realität gegenüber.⁹⁹ In einer solchen Situation mag sich aktuell das Bildungssystem und damit auch die Bibliotheken, zumindest wenn sie mit Schulen zusammen arbeiten, befinden.

Es ist deshalb auch nicht einfach, zu bestimmen, welche Kriterien aktuelle Formen der Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken, Kindertagesstätten und

⁹⁸ *Funktionale Alphabetisierung* wird als Terminus hauptsächlich von Verbänden benutzt, die sich um Hilfe für Analphabetinnen und Analphabeten bemühen. In Deutschland ist das vor allem der *Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.* (Vgl. <http://www.alphabetisierung.de/>) Funktionale Alphabetisierung soll – im Gegensatz zur primären Alphabetisierung – die gesamten Fähigkeiten umfassen, die über die reine Lesefähigkeit hinaus gesellschaftlich an die Beherrschung von Texten gestellt wird. Es geht bei diesem Term darum, ein sich ständig veränderndes Anforderungsniveau zu beschreiben, welches sich beispielsweise mit der massiven Etablierung der Internets als Massenkommunikationsmittel in den letzten Jahren stark verändert hat. Funktionale Alphabetisierung beschreibt also die auf Schriftlichkeit basierenden Fähigkeiten, die ein Mensch beherrschen muss, um als gesellschaftlich gleichwertig angesehen zu werden.

⁹⁹ Vgl. Weingart (2005).

Bibliotheken, beziehungsweise die Arbeit von Bibliotheken für Kinder und Jugendliche erfüllen müssen, um als Projekte im Rahmen des Lebenslangen Lernens gelten zu können.

Zwei größer angelegte Projekte, das Projekt *Bildungspartner NRW-Bibliothek und Schule* und das sogenannte *Spiralcurriculum*, welche im Folgenden kurz besprochen werden, versuchen dies, indem sie die Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken strukturieren, explizit fördern und dabei versuchen, eine Kontinuität herzustellen.

Beide Initiativen entstanden im Rahmen der Debatten um die Ergebnisse der PISA-Studien 2000 und 2003, in einer Zeit, als das Paradigma Lebenslanges Lernen großen politischen Einfluss hatte. Gleichzeitig wurden beide Initiativen von der *Bertelsmann-Stiftung* mit entwickelt. In diesen Jahren engagierte sich die *Bertelsmann-Stiftung* zudem, zusammen mit dem *Berufsverband Information Bibliothek e.V.* (BID), mit dem Konzept *Bibliothek 2007* im Bereich der Öffentlichen Bibliotheken und mit dem *Deutschen Bibliotheksindex* (BIX) zusätzlich im Feld Öffentlicher und Wissenschaftlicher Bibliotheken. Als die *Bertelsmann-Stiftung* sich 2006 offiziell aus der direkten Förderung von Öffentlichen Bibliotheken zurückzog,¹⁰⁰ gab es gleichzeitig eine, wenn auch nicht weitreichende, gesellschaftliche Debatte über deren grundsätzliche Annahmen. Die Stiftung sei, so der Vorwurf, davon überzeugt, dass nur die Anwendung möglichst klarer betriebswirtschaftlicher Methoden in allen gesellschaftlichen Bereichen eine Steigerung der Lebensqualität herbeiführen könnte. Diese Ansicht setze die *Bertelsmann-Stiftung* mit moralisch schwierigen Methoden durch.¹⁰¹ Zu Beginn stand die Stiftung selber nicht im Mittelpunkt der Debatten, sondern wurde bei der Kritik der *Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft*, der diese Vorwürfe in stärkerem Maße gemacht wurden, mit kritisiert. Ebenso, wie der Rückzug der *Bertelsmann-Stiftung* von der Förderung von Bibliotheken in bibliothekarischen Medien nicht diskutiert wurde, blieben diese Kritiken an der *Bertelsmann-Stiftung* oder mögliche Konsequenzen dieser Kritiken unbeachtet. Insoweit wurde auch bei den beiden folgend besprochenen Konzepten bislang nicht diskutiert, ob ihnen durch die starke Mitarbeit der *Bertelsmann-Stiftung* betriebswirtschaftliche Methodiken und Grundlagen eingeschrieben wurden, die von Öffentlichen Bibliotheken nicht getragen werden könnten.¹⁰²

Die Initiative *Bildungspartner NRW - Bibliothek und Schule* ist ein Projekt der *Medienberatung NRW*.¹⁰³ Diese arbeitet im Auftrag des Landes Nordrhein-Westfalen und der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe an einer von der *Medienberatung* so bezeichneten „neuen Lernkultur“. Diese Lernkultur – die sich zumindest aktuell hauptsächlich auf Schulen, bzw. auf Schülerinnen und Schüler konzentriert – soll gekennzeichnet sein durch aktives und selbstständiges Lernen, der Vermittlung von im weiteren Lebensverlauf notwendigen Kompetenzen und ei-

¹⁰⁰ *Bertelsmann-Stiftung* (2006).

¹⁰¹ Vgl. *Biermann / Klöne* (2007), *Wernicke / Bultmann* (2007). Dabei vermischten sich in der Kritik der *Bertelsmann-Stiftung* unterschiedliche Diskussionsstränge. Selbstverständlich ist es vollkommen rechtens, wenn eine Stiftung die Ansicht vertritt, die Betriebswirtschaft würde auch über die Wirtschaft hinausreichende Methoden und Grundlagen anbieten. Ebenso ist es nicht zu beanstanden, wenn eine Stiftung versucht, die Gesellschaft nach dieser Vorstellung umzugestalten. Obwohl es ebenso rechtens ist, dies zu kritisieren. Der Vorwurf allerdings, dass diese Durchsetzung mit einer „Verschleierung der Ziele“ und teilweisen Täuschung über diese Ziele einhergehen würde, spricht hingegen ein anderes Thema an.

¹⁰² Was, wie hier betont werden soll, zwei unterschiedliche Diskussionsfelder sein müssten, auch wenn sich diese ergänzen könnten. Einerseits könnte gefragt werden, ob und in welchem Maße Öffentliche Bibliotheken betriebswirtschaftlichen Methoden und Grundsätzen folgen können oder sollen. Neben der Position, dass diese Methoden für Öffentliche Bibliotheken möglich seien, gab es in bibliothekarischen und öffentlichen Debatten immer auch gegensätzliche Positionen. Unabhängig davon müsste diskutiert werden, ob die Projekte tatsächlich betriebswirtschaftliche Methoden oder Grundvorstellungen nutzen, über die überhaupt debatiert werden müsste.

¹⁰³ Portal Bildungspartner NRW: <http://www.bildungspartner.nrw.de/>. Portal Medienberatung: <http://www.medienberatung.nrw.de/>.

nem als solchen bezeichneten „guten Unterricht“, der die Lernchancen möglichst unabhängig von den sozialen und familiären Voraussetzungen der Lernenden organisiert. Damit greift die *Medienberatung* grundlegende Vorstellungen des Lebenslangen Lernens auf. Ihre Aufgabe sieht die *Medienberatung* hauptsächlich in der Herstellung oder Transformation infrastruktureller Voraussetzungen, die eine solche Lernkultur ermöglichen sollen. Als eines der hauptsächlichen Arbeitsmittel setzt die *Medienberatung* dabei auf Kompetenzteams. Diese sollen die Schulen bei der zielgerichteten Fortbildung und der Entwicklung von Projekten unterstützen.¹⁰⁴

Die Zusammenarbeit, welche in der Initiative *Bildungspartner NRW-Bibliothek und Schule* vorangetrieben werden soll, fügt sich in die Arbeit der Medienberatung ein. Ziel der Initiative ist es, so die Eigendarstellung, die Kooperation von Schulen und Bibliotheken zu systematisieren und zur Selbstverständlichkeit zu machen. Dafür sollen Praxisbeispiele gesammelt und an die Institutionen vermittelt werden, die Förderung dieser Kooperation auf lokaler Ebene verankert und mit der schon vorhandenen schulbibliothekarischen Arbeit verbunden werden.¹⁰⁵ Außerdem sollen Kampagnen das Lesen und die Informationskompetenz populär machen.

Bisher konzentriert sich die konkrete Arbeit der Initiative auf die Sammlung von Praxisbeispielen in ihrem Internetportal, die Propagierung von Kooperationsvereinbarung zwischen Schulen und Bibliotheken, die auch in einer großen Anzahl von Kommunen in Nordrhein-Westfalen geschlossen wurden,¹⁰⁶ der Sammlung und Aufbereitung von bibliothekarischen Veranstaltungen für Schulen, die hier als Produkte bezeichnet werden und individuelle Beratungsangebote. Dabei scheinen die einzelnen Veranstaltungsformen – Bibliotheksführungen, Lesenächte, Unterricht in der Bibliothek, Lesekisten und Medienboxen – nicht wirklich neu konzipiert zu sein. Das Originäre scheint die Koordinierung dieser Veranstaltungen und deren breite Propagierung darzustellen. Obwohl die Initiative sich selber auf ein Vorgängerprojekt beruft, in welchem sich dieses Vorgehen als profitabel für beide Seiten erwiesen hätte, liegt bislang auch hier noch keine Auswertung der Arbeit vor. Irritierend ist, dass diese Initiative ebenso stark mit dem Gestus einhergeht, etwas grundsätzlich Neues geschaffen zu haben, obwohl die konkrete Arbeit hauptsächlich in einer Systematisierung und planmäßigen Festschreibung schon bekannter bibliothekarischer Arbeit besteht. Der angedeutete radikale Bruch geht auch hier hauptsächlich mit einer langsamen Transformation der tatsächlichen Arbeit einher. Offensichtlich ist allerdings, dass mit der politischen Unterstützung einer solchen Partnerschaft die Bibliotheken zumindest zeitweise eine Bedeutung im Schulalltag erhalten können.¹⁰⁷ Wie nachhaltig diese sein wird, ist eine andere Frage.

Ein im November 2007 von der Initiative durchgeführter Kongress, „Lesen. Lernen“, der ihre Arbeit dokumentieren und voranbringen sollte, konnte eine große

104 Portal Kompetenzteams: <http://www.kompetenzteams.schulministerium.nrw.de/>.

105 In Deutschland existiert keine gültige Definition von „schulbibliothekarischer Arbeit“. Es wäre möglich, nur die Arbeit von Schulbibliotheken als solche zu verstehen, nur die Arbeit von Bibliotheken für Schulen, die Arbeit von Bibliotheken für die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler oder auch mehrere dieser Arbeitsbereiche. Auch wenn dies bei der *Initiative Bildungspartner nrw* nicht genauer bestimmt wird, scheint dieser Begriff für alle drei Bereiche als Sammelbegriff verwendet zu werden.

106 Vgl.: http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner_NRW/. Die Kooperationsvereinbarungen sollen auf mindestens zwei Jahre angelegt sein.

107 Hier ist nicht der Platz, um die Genese des gesamten Projektes und die Einflussnahme von verschiedener Seite nachzuzeichnen. Erwähnt werden soll allerdings, dass die Grundkonzeption der Initiative auf ein Projekt der *Bertelsmann-Stiftung* mit dem gleichen Namen zurückgeht, welches 2001 gestartet wurde und 2005 auslief. Anschließend wurde die Initiative von den beiden genannten Landschaftsverbänden und dem Bundesland eigenständig fortgeführt. Interessant wäre nach einer längeren Laufzeit der Initiative, die gewiss eintretenden Transformationen der Konzeption zu untersuchen. Wie angedeutet, steht die *Bertelsmann-Stiftung* wegen ihrer Grundlagen und Arbeit unter Kritik. Deshalb wäre die Initiative ein Test für die Frage, ob die Grundannahmen der Stiftung auch ohne deren direkte Mitarbeit weiter getragen, sinnvoll verwendbar und realisierbar sind oder grundsätzlich in der längerfristigen bibliothekarischen Arbeit wieder verworfen werden.

politische und auch weitergehende Unterstützung vorweisen, ebenso eine Anzahl von konkreten Praxisbeispielen, allerdings wenig konkrete Erfolge.¹⁰⁸ Bislang wurde von der Initiative auch kein Modell vorgelegt, um die Erfolge ihrer Arbeit zu messen. Allerdings könnte dies mit der – gemessen am biographieverändernden Anspruch – bisher relativ kurzen Laufzeit der Initiative seit 2001 in Zusammenhang stehen.

Die Initiative *Bildungspartner NRW* lässt sich in die Konzepte des Lebenslangen Lernens einordnen. Allerdings deckt sie dabei nur einen Teilbereich ab, der biographisch allerdings eine wichtige Phase umfasst, nämlich die Schulzeit. Diese Zeit wird jedoch schon von einer anderen, nicht-bibliothekarischen Bildungseinrichtung, der Schule, abgedeckt. Gleichzeitig beschränkt sich die Arbeit der Bibliotheken in diesem Konzept hauptsächlich auf drei Kompetenzen, nämlich die Lese-, Medien- und Informationskompetenz und zudem auf die Vermittlung eines – teilweise Bibliothekskompetenz genannten – Wissens über die Nutzung von Bibliotheken und deren Angebote. Zudem ist die Initiative bestrebt, die Zusammenarbeit von Bildungsorten voranzutreiben, die Angebote möglichst in verschiedenen anwendbaren Modulen zu organisieren und das vermittelte Wissen, wie es im Konzept Kompetenzen vorgesehen ist, möglichst vom konkreten Faktenwissen abzulösen.¹⁰⁹

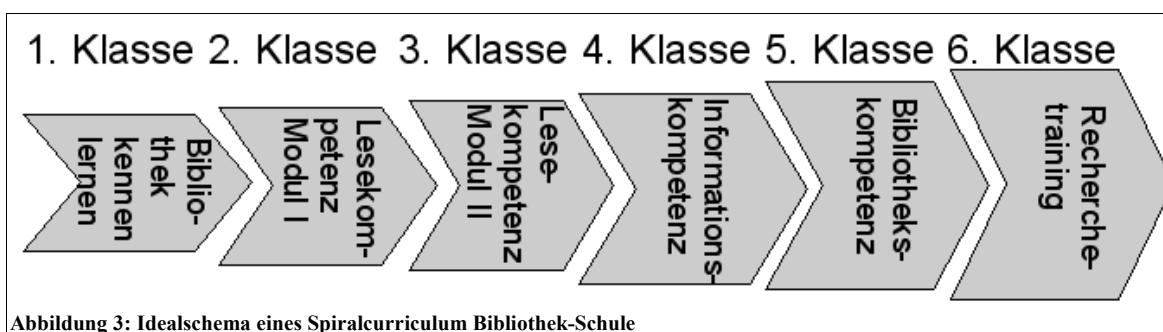
Ein Modell der Zusammenarbeit von Bibliotheken und Schulen, welches im Rahmen der *Initiative Bildungspartner NRW*, aber auch weit darüber hinaus propagiert wird, ist das *Spiralcurriculum*.¹¹⁰ Die Grundidee des Spiralcurriculums besteht darin, dass Bibliotheken ein modular gegliedertes Angebot für Schulen entwickeln. Diese Module sollen aufeinander aufbauend und für unterschiedliche Klassenstufen konzipiert sein. Inhalt der gesamten Module soll die Vermittlung von Lese- und Informationskompetenz sowie der Fähigkeit, sinnvoll und selbstständig die Angebote einer Öffentlichen Bibliothek nutzen zu können, sein. Abbildung 3 stellt zur Verdeutlichung einen Idealtypus dieses Modells dar.

Das Schema macht deutlich, welche Grundüberlegungen des Konzeptes Lebenslanges Lernen im Modell Spiralcurriculum integriert werden sollen. Das zu erwerbende Wissen wird in Modulen zusammengefasst, die zwar vom Grundsatz her alle durchlaufen werden sollten, aber nicht unbedingt müssen. Vorstellbar ist zumindest, auch wenn dieses nur selten praktiziert wird, die Lernergebnisse am Ende der Module zu überprüfen. Die zu erwerbenden Kenntnisse werden, zumindest zum großen Teil, als übergreifende und themenunabhängige Kompetenzen verstanden. Wie die Vermittlung derselben in den einzelnen Modulen stattfindet,

¹⁰⁸ Siehe die Dokumentation des Kongress unter <http://www.bildungspartner.nrw.de/publikationen/dokumentationen/dokukongress2007.htm>.

¹⁰⁹ Neben dem Projekt *Bildungspartner NRW-Bibliothek und Schule* existiert im Rahmen der selben Einrichtung *Medienberatung NRW* ein Projekt *Bildungspartner NRW-Volkshochschule und Schule*, welches ähnlich funktioniert. Mit hoher Wahrscheinlichkeit kann davon ausgegangen werden, dass weitere solcher Projekte initiiert werden. Allerdings zeigt sich an der getroffenen Auswahl auch, dass nicht Bibliotheken, sondern Schulen als hauptsächlicher Bildungsort angesehen werden.

¹¹⁰ Vgl. *Hachmann / Hoffmann (2007)* und *Hachmann (2005)*. Das Modell müsste richtig *Spiralcurriculum Bibliothek-Schule* genannt werden, was allerdings selten passiert. Spiralcurricula haben, insbesondere in der Berufsbildung, eine längere Tradition, welche bis in die 1960er Jahre zurückreicht. An diese Tradition schließt das hier besprochene Curriculum an, auch wenn dies in den Texten zu diesem Modell nicht erwähnt wird. Ebenso, wie die zuvor besprochene Initiative *Bildungspartner NRW*, wurde das *Spiralcurriculum* in einem von der *Bertelsmann-Stiftung* initiierten Projekt entwickelt und wurde von einer anderen Institution – hier der *Expertengruppe Bibliothek und Schule* und der *Expertengruppe Kinder- und Jugendbibliotheken* im *Deutschen Bibliotheksverband* – ohne die Stiftung weiter propagiert, nachdem das betreffende Projekt ausgelaufen war. Ohne sich überhaupt auf das *Spiralcurriculum* zu beziehen, skizziert *Helmut Frühauf (2008)* für Schulbibliotheken, Öffentliche Bibliotheken und Wissenschaftliche Bibliotheken zusammen ein grundsätzlich ähnliches Modell, welches er *Bibliothekscriculum RLP* (Rheinland-Pfalz) nennt und das Kinder im Vorschulalter, Schülerinnen und Schüler, Studierende und Seniorinnen und Senioren umfasst. Neben dem Fakt, dass er explizit Schulbibliotheken in dieses System mit einbezieht, ist erstaunlich, dass er keine Aussagen zu Menschen in der Berufsausbildung und zwischen dem Ende der Ausbildung und dem Erreichen des Rentenalters – also des größeren Teil der Gesellschaft – trifft. Bemerkenswert ist zudem, dass er gänzlich auf einen Bezug zum eigentlich massiv in bibliothekarischen Publikationen beworbenen *Spiralcurriculum* verzichtet.



kann variabel gehandhabt werden. Durch die Modulstruktur, bei der ein Modul einem größeren Zeitraum zugeordnet ist – im Idealschema jeweils einem Schuljahr – soll die Bildungsaktivität flexibel gehalten werden. Gleichzeitig soll diese Struktur zu einer Verfestigung der Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und -orten – hier von Schulen und Bibliotheken – beitragen.

Konkret sollen, so wieder die Idealvorstellung, zwischen Schulen und Bibliotheken Kooperationsvereinbarungen geschlossen werden, welche die Schulen verpflichten, regelmäßig, beispielsweise jährlich, mit jeder Klasse die Bibliothek und eine ihrer Veranstaltungen zu besuchen. Die Bibliotheken verpflichten sich im Gegenzug in diesen Vereinbarungen, solche Veranstaltungen anzubieten und im Kontakt mit den Lehrkräften weiter zu entwickeln. Bei jeder dieser Veranstaltungen kann dann von den Klassen ein weiteres Modul durchlaufen werden. Der Vorteil für die beiden Einrichtungen soll in der Planungssicherheit ihrer Veranstaltungen bestehen. Gleichzeitig soll damit die Grundlage eines regelrechten Bibliotheksunterrichts geschaffen werden. In einigen Schriften zum Spiralcurriculum wird dieses Modell wiederum als radikaler Bruch, hier gegenüber bisherigen Bibliothekseinführungen, inszeniert. Diese seien als einmalig angelegte Veranstaltungen, aufgrund der jeweiligen Zeitknappheit, hauptsächlich darauf angelegt gewesen, die Angebote der Bibliothek nur kurz vorzustellen. Das Spiralcurriculum würde demgegenüber eine tatsächliche Konzentration auf die Vermittlung von Kompetenzen legen. Dies sei auch der große Vorteil des Modells für Schülerinnen und Schüler. Lernende würden weniger auf sich allein gestellt an die Möglichkeiten von Bibliotheken herangeführt, hätten damit mehr Möglichkeiten, die selbstständige Nutzung einer Bibliothek zu erlernen und würden diese als Orte des Lernens von Kompetenzen kennen lernen. Mit dieser Konzeption werden Kritiken an Bibliothekseinführungen aufgegriffen, die schon länger geäußert wurden.¹¹¹

Grundsätzlich ist ein Spiralcurriculum für einen längeren Zeitraum konzipiert. Insofern lassen sich die erhofften Ergebnisse – einerseits die wachsenden Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, andererseits die verbesserte Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken – des Projektes auch erst nach einem längeren Zeitraum feststellen. Die bislang vorgelegten Spiralcurricula zeichnen sich allerdings durch eine verwirrende Vielgestaltigkeit aus.¹¹² Sie umfassen teilweise den Vorschul- und Kindergartenbereich, teilweise die Grundschule – die in den einzelnen deutschen Bundesländern unterschiedliche Zeiträume umfasst –, manchmal auch die Sekundarstufe I oder II. Dies ist nicht einheitlich geregelt, auch wenn sich der Großteil der Modelle aktuell auf die Grundschule konzentriert. Ebenso sind die

¹¹¹ Gleichzeitig, aber dies ist bei Modellen wohl nicht anders zu handhaben, werden bestimmte Kritiken zum gleichen Thema nicht behandelt. So gibt es beispielsweise die – eher mündlich geäußerte – Kritik, dass die Konzentration der Bibliotheksarbeit auf messbare, kurzfristige Erfolge dazu führe, Bibliothekseinführung als Form der direkten Nutzerinnen- und Nutzerwerbung zu verstehen und deshalb in diesen zeitlich beschränkten Einführungen, andere Themen zu vernachlässigen. Diese Kritik wird, obwohl sie nicht selten ist und denselben Themenbereich betrifft, beim Modell des Spiralcurriculums nicht angesprochen.

¹¹² Zum großen Teil aufgeführt in *Hachmann / Hoffmann (2007)*. Für eine systematische Darstellung, auf der die hier vorgenommene Bewertung bisheriger Spiralcurricula basiert, vgl. Anhang B.

Zeiträume, für die einzelne Module konzipiert werden, unterschiedlich. Manche orientieren sich, wie im Idealschema, an Jahrgangstufen, andere sind für jeweils zwei Klassenstufen oder gar jeweils für den gesamten Zeitraum der Grundschule und der beiden Sekundarstufen gedacht. Die Anzahl und der Inhalt der Module sind ebenso vollkommen uneinheitlich. In einigen Konzepten wird der Schwerpunkt auf die Lesekompetenz gelegt, in anderen auf die Informationskompetenz. Der Schwerpunkt der meisten Modelle liegt allerdings auf der Präsentation der Bibliothek selber und der Vermittlung einer – unterschiedlich verstandenen – Bibliothekskompetenz.

Bislang scheint das Spiralcurriculum hauptsächlich aus einer Zusammenfassung und strukturierten Präsentation von in der jeweiligen Bibliothek schon vorhandenen Veranstaltungen zu bestehen, welche, teilweise durch Kooperationsvereinbarungen flankiert, den Schulen angeboten werden. Auch wenn man an der Originalität dieses Ansatzes zweifeln kann,¹¹³ hat dieses Vorgehen offensichtliche Vorzüge gegenüber einer unstrukturierten Angebotsvielfalt. Gleichzeitig lässt sich allerdings beim Modell Spiralcurriculum, ausgehend von den Grundüberlegungen des Konzeptes Lebenslanges Lernen, wieder fragen, ob mit diesem nicht eine Nutzerinnen- und Nutzergruppe angesprochen wird, die schon mit Bildungseinrichtungen verbunden ist und gleichzeitig dadurch andere Elemente des Lebenslangen Lernens – sowohl andere Zielgruppen als auch die Selbstverantwortung und -bestimmung des eigenen Lernprozesses – vernachlässigt werden.¹¹⁴

Mögliche Positionen. Nimmt man die in Abbildung 1 (Seite 33) dargestellten aktuellen Trends in der internationalen Bildungsdiskussion ernst, so gibt es neben den hier schon dargestellten bibliothekarischen Äußerungen und Projekten, mindestens drei Bereiche, in welchen sich Öffentliche Bibliotheken im Bezug auf das Konzept Lebenslanges Lernen engagieren könnten. Dies sind:

- Lernberatung
- Popularisierung von Lernaktivitäten
- Zertifizierung von Lernaktivitäten

Diese drei Bereiche und mögliche Realisierungen sollen im Folgenden kurz besprochen werden.

Lernberatung: So man der Annahme folgt, dass die Bedeutung der selbstorganisierten und kontinuierlichen Bildungsaktivitäten, verteilt über den Zeitraum des gesamten Lebens, zunehmen wird, stellt sich die Frage, wie diese Aktivitäten motiviert und organisiert werden können. Deshalb wird in der Literatur zum Konzept Lebenslanges Lernen fast durchgängig davon ausgegangen, dass der Lernberatung eine große Bedeutung zukommen wird. Dabei ist dieser Themenbereich heute kaum besetzt. Es ist noch nicht einmal genau bestimmt, was zu dieser Beratung gehören müsste. Der denkbare Raum erstreckt sich von der Motivierung und

113 Hier zeigt sich wieder einmal die problematische Tendenz des Öffentlichen Bibliothekswesen in Deutschland, die eigene Arbeit wenig zu beschreiben und über den lokalen Zusammenhang – für den sie allerdings getätigt wird – hinaus zu vermitteln. Die Angebote einer Bibliothek nach Klassenstufen zusammenzufassen und mit dieser Angebotsstruktur zu arbeiten, wurde nach einigen Erfahrungsberichten schon länger in Bibliotheken praktiziert. Erfahrungen darüber wurden aber vor der Propagierung des Konzeptes *Spiralcurriculum* offenbar kaum vorgelegt.

114 Zumal auch beim *Spiralcurriculum* die Tendenz besteht, andere Inhalte und Konzepte mit diesem Term zu benennen. Vgl. *Raumel (2008)*, dessen Darstellung des *Spiralcurriculum* der *Stadtbücherei Biberach* die Orientierung an Kompetenzen vollkommen vermissen lässt. Allerdings enthält seine Darstellung eine klare Differenzierung zwischen Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Diese Unterteilung folgt dem gegliederten Schulsystem in Deutschland. Allerdings lässt sich fragen, inwieweit die Kompetenzen, welche in Bibliotheken vermittelt werden sollen, sich sinnhaft nach den drei Schultypen unterscheiden lassen oder ob nicht eher im Sinne eines egalitären Zugangs zu Öffentlichen Bibliotheken für alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Kompetenzen vermittelt werden sollten.

Anleitung von selbstorganisierten Aktivitäten, indem beispielsweise Menschen darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie selber ihren Lernbedarf analysieren, Lernziele bestimmen und Lernwege aussuchen können, bis hin zur Vermittlung der Angebote von Bildungseinrichtungen. Teilweise wird darauf gesetzt, dass mit der Etablierung einer anderen Lernkultur in Schulen und im Alltag diese Fähigkeiten bei den Menschen selber zunehmen werden. So wird die Lernkompetenz, welche diese Fähigkeiten umfassen soll, oft als eine der Kompetenzen genannt, welche in der von den Schulen zu vermittelnden Grundbildung enthalten sein müsste. Ein anderer Ansatz sind sogenannte Lernläden, welche die lokalen Angebote zur Bildung einer breiten Masse von Menschen vorstellen und Interessierten helfen sollen, diese Angebote auch wahrzunehmen.¹¹⁵ In welcher Form genau dies passieren wird und ob die Lernläden nicht hauptsächlich die Menschen ansprechen, welche ehemals an Weiterbildung interessiert sind, ist bisher nicht zu eruieren. Allerdings gibt es – zumeist undokumentierte – Überlegungen, die Zusammenarbeit zwischen solchen Lernläden und Bibliotheken voranzutreiben oder auch diese Angebote in denselben Räumen unterzubringen. Diese Vorstellungen befinden sich bisher allerdings hauptsächlich im Projektstadium.

Weiter wird darauf gesetzt, dass die Institutionen, welche bislang schon zur Weiterbildung motivieren sollen, allen voran die *Agentur für Arbeit*, die Parteien, Gewerkschaften, politischen Vereinigungen und Unternehmen, verstärkt auch solche Bildungsaktivitäten motivieren werden, welche über die direkten und kurzfristigen Interessen hinausgehen sollten. Doch dies sind bisher hauptsächlich politische Forderungen.

Das Thema Lernberatung bietet ein bislang undefiniertes Feld, dessen Bedeutung gleichzeitig zu wachsen scheint. Öffentliche Bibliotheken könnten sich unter Umständen auf diesem Feld betätigen. Unter der Voraussetzung, dass sie sich als Einrichtungen verstehen, die für die gesamte Bevölkerung da sind, werden sie es sogar müssen, so die Voraussagen über die Entwicklung der Lerngesellschaft ein treffen. Doch selbst, wenn sie sich als falsch herausstellten, wäre ein solches Engagement denkbar. Einerseits können sich Bibliotheken, ähnlich wie offenbar einige Lernläden, als Informationspunkt über die lokalen Bildungsangebote begreifen. Eine aktive Sammlung von Informationen zu diesen Themen, sowohl im Bestand – beispielsweise von Literatur, welche Finanzierungsmöglichkeiten von organisierten und selbstgeplanten Bildungsaktivitäten behandelt – als auch als gesonderte Sammlung von lokalen Angeboten und Möglichkeiten – beispielsweise in einer Datenbank – wären hierzu eine notwendige Voraussetzung. Solche Angebote müssten, um eine Lernberatung zu ermöglichen, kontinuierlich und systematisch überprüft und ergänzt werden. Hierzu existieren für andere Datensammlungen schon bibliothekarische Arbeitsläufe der Recherche und Wiedervorlage, die mit hoher Wahrscheinlichkeit modifiziert für diese Aufgabe genutzt werden könnten. Allerdings nur, wenn das Informationsangebot über Bildungsmöglichkeiten auch als kontinuierlich zu erfüllende Aufgabe einer Bibliothek verstanden und in den Arbeitsalltag integriert wird.¹¹⁶ Zudem müsste über die reine Sammlung von Angeboten hinaus ein Wissen über die Qualität, die Voraussetzungen, die Möglichkeiten, die Vertrauenswürdigkeit oder die Barrieren der Angebote entwickelt werden.

¹¹⁵ Eine kurze Beschreibung der Arbeit von Lernläden liefert *Jurkeit (2004)*.

¹¹⁶ Diese Aussage lässt sich selbstverständlich auf andere denkbare Themengebiete ebenso anwenden, die in Bibliothekswesen außerhalb Deutschlands teilweise als Aufgabe von Bibliotheken verstanden werden, obwohl sie in Deutschland von Bibliotheken kaum bearbeitet bzw. angeboten werden. So zum Beispiel Informationen über die lokale und nationale Politik über die Tagespresse hinaus, wie sie in niederländischen Bibliotheken mit gesonderten Informationsständen angeboten wird oder Informationen über Fragen der Gesundheit und des Elternseins, die in US-amerikanischen Bibliotheken als Aufgabe definiert werden.

Lernberatung müsste allerdings über eine solche Datensammlung hinausgehen. Einerseits bedürfte es einer proaktiven Informationsvermittlung dieser Angebote. Das Bereithalten von Informationen, egal welchen Umfangs und welcher Qualität, nützt vor allem den Personen, die wissen, welche Informationen sie benötigen. Dabei ist es bekanntlich nicht so, dass Personen, die von Bildungsaktivitäten im Besonderen profitieren könnten, auch das Informationsbedürfnis nach solchen Daten artikulieren.¹¹⁷ Je nachdem, wie die Aufgaben einer Bibliothek definiert werden, könnte die aktive Vermittlung von Möglichkeiten zu Bildungsaktivitäten an solche Personen als bibliothekarische Teilaufgabe angesehen werden.

Zu einer solchen aktiven Vermittlung scheinen bislang wenige Ansätze vorzuliegen. Eventuell könnte man auf zwei bibliothekarische Debattenstränge zurückgreifen. Einerseits auf die Versuche, gerade Jugendbibliotheken oder Jugendabteilungen in Bibliotheken für Jugendliche attraktiv zu gestalten. Anhand dieser Zielgruppe wurde, mehr als bei jeder anderen Zielgruppe, diskutiert, wie bibliothekarische Angebote – abweichend vom Anspruch einer im Bestand universell ausgerichteten Bibliothek – explizit auf deren Erfahrungen und Erwartungen zugeschnitten werden können. Andererseits auf einige der Ansätze zum Marketing von Bibliotheksangeboten, die in den letzten Jahren formuliert wurden.

Während diese Arbeit noch im weitesten Sinne dem Bereich der Informationsvermittlung zugerechnet werden kann, werden in der Literatur zum Lebenslangen Lernen weitere Aufgabenbereiche angesprochen, bei denen diskutabel ist, ob diese in den Bereich bibliothekarischer Aufgaben gehören. Lernberatung sollte, so die Vorstellung, dass Identifizieren von Lernbedarfen, das Erstellen von individuellen Lernplänen unterschiedlicher Länge und Zielsetzung, teilweise auch Hilfe bei der Evaluation von oder die Motivation zu Lernaktivitäten beinhalten. In der Lernberatung würden sich also verschiedene Aufgaben, die entweder von der Sozialarbeit und teilweise der Existenzgründungsberatung übernommen werden, für den Bereich der Bildung vereinen.

Bislang hat sich, soweit dies sichtbar ist, keine Bibliothek in Deutschland an dieser Aufgabe versucht. Es ist auch fragwürdig, ob sie dies wirklich in ausreichendem Maße tun könnte. Evident ist aber, dass, falls diese Aufgabe von Bibliotheken ernst genommen würde, dies andere und weitergehende Kompetenzen erforderte, als die bisherige Bibliotheksarbeit. Dies müsste sich dann in der bibliothekarischen Aus- und Weiterbildung niederschlagen. Ein anderer Weg wäre die Kooperation mit Einrichtungen, die solche Beratungen anbieten. Allerdings existieren solche spezialisierten Einrichtungen zumindest bislang nur für eingegrenzte Zielgruppen.

Lern- und Bildungsberatung wird, falls die Vorhersagen über die Zunahme der Bedeutung von Bildung eintreffen, ein allgemein wichtiges Thema werden. Bibliotheken könnten sich unter Umständen auf diesem Feld etablieren, ohne dass es bisher Hinweise darauf gibt, dass sie dies auch tatsächlich tun.

Popularisierung von Lernaktivitäten: Ein weiteres Thema, das den Vorhersagen über die Trends im Lebenslangen Lernen folgend unabweisbar an Bedeutung gewinnen wird, ist die Popularisierung von Bildungsaktivitäten. Es werden Vorstellun-

¹¹⁷ Selbstverständlich ist es schwierig, diese Aussage genauer zu quantifizieren. Zumal weiter oben explizit darauf hingewiesen wurde, dass Bildungsaktivitäten sich nicht unbedingt immer ökonomisch niederschlagen müssen. Trotzdem ist die Vorstellung, dass gerade die Personen, welche direkt von beruflichen Weiterbildungen profitieren könnten, nicht immer selber nach Angeboten dieser Weiterbildung suchen, eine Annahme, die in der Beratungstätigkeit der *Bundesagentur für Arbeit* verankert und somit offenbar gesellschaftlich akzeptiert ist.

gen einer Lerngesellschaft vertreten, in welcher die eigenständige und organisierte Bildung über die gesamte Lebenszeit zu einer breiten gesellschaftlichen Realität geworden sein soll. Teilweise wird dabei der Eindruck vermittelt, als sei das Hauptproblem bislang ein Vermittlungsproblem, obwohl – wie weiter oben auch schon erwähnt wurde – die Haltung zur Bildung im Allgemeinen fast innerhalb der gesamten Gesellschaft positiv ist.¹¹⁸ Eine Popularisierung von Bildungsaktivitäten, wie sie sich im Rahmen einer solchen Gesellschaftsutopie vorgestellt wird, geht weit über die Propagierung einzelner Angebote oder der allgemeinen Werbung für das Lesen in Bibliotheken hinaus. Wie genau dies aussehen soll, ist bislang noch unklar. Die EU, aber auch kleinere Körperschaften, wie Kommunen oder Regionen, veranstalteten in den letzten Jahren verstärkt sogenannte Lernfeste, die allerdings wenig mehr als kurzfristige Werbeaktionen existierender Bildungseinrichtungen gewesen zu sein scheinen. Zumindest hinterließen sie keinen nachweisbaren Eindruck.¹¹⁹

Nichtsdestotrotz – und auch losgelöst von der Frage, ob die vorhergesagten Entwicklungen tatsächlich eintreten werden – könnte die aktive und durchgängige Popularisierung von Lernaktivitäten von Bibliotheken unterstützt und selber getragen werden. Offensichtlich ist der Hinweis, dass Bibliotheken zum Lernen genutzt werden können, dabei nicht ausreichend. Eventuell ist eine Konkretisierung dieser Vorstellungen notwendig, indem verschiedene Formen von Lernaktivitäten vorgestellt, für spezifische Zielgruppen und Ziele zugeschnitten und – was in vielen Bibliotheken schon in unterschiedlicher Form praktiziert wird – durch den Bestandsaufbau und die Innenarchitektur ermöglicht werden. Eine große Anzahl von Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen ist denkbar. Wobei gerade auf der Ebene der einzelnen Bibliotheken die Sozialstruktur der Umgebung eine große Rolle spielen wird. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass Bibliotheken von einer Popularisierung von Lernaktivitäten zwar profitieren können, im Mittelpunkt dieser Aktivitäten aus den Perspektiven der Gesamtgesellschaft und der Individuen aber immer die Lernkultur und nicht die jeweilige Bildungseinrichtung – hier also die Bibliothek – stehen sollte. Der Erfolg solcher Aktivitäten wäre also nicht unbedingt quantitativ in einer höheren Nutzungszahl des Bestandes oder der bibliothekarischen Räume zu messen. Aber auch in diesem Punkt lassen sich bislang hauptsächlich normative Aussagen finden.

Nicht zuletzt müsste sich in diesem Zusammenhang über die bildliche Repräsentation von Lernaktivitäten in Bibliotheken Gedanken gemacht werden. Zumeist werden zur Illustration solcher Aktivitäten Personen, zumeist junge, lesend oder rezipierend vor Bücherwänden, abgebildet. Dieses Bild wird auch außerhalb von Bibliotheken genutzt, beispielsweise von der Bundesregierung im Frühjahr 2008

¹¹⁸ Zu diesen Phänomenen, dass die abfragbare Haltung zu Bildung und auch zu der Vorstellung von eigenen Bildungsaktivität eigentlich durchweg positiv ist, aber dennoch nur eine bestimmte Anzahl von Menschen solche Aktivitäten tatsächlich durchführt, arbeitet im deutschen Sprachraum hauptsächlich *Daniela Holzer* (Vgl. *Holzer (2006a)*, *Holzer (2006b)*, *Holzer (2004)*) unter dem Schlagwort vom Widerstand gegen Weiterbildung. Sie geht dabei unter anderem davon aus, dass zumindest ein Teil der geäußerten Zustimmung zu Bildungsaktivitäten hauptsächlich mit dem Phänomen der „sozial gewünschten Antworten“ erklärt werden könne, also der Antworten, die gegeben werden, weil die Befragten entweder glauben, dass diese Antworten erwartet werden oder weil sie bestimmte als übermächtig empfundene gesellschaftliche Diskurse internalisiert haben, die mit ihrer Lebensrealität nicht übereinstimmen.

¹¹⁹ Anders, als beispielsweise Alphabetisierungs- und Bildungskampagnen in den 1970er Jahren in der dritten Welt, insbesondere in Staaten, die erst kurz vorher ihre Unabhängigkeit erkämpft oder erhalten hatten und auf die sich in zeitgenössischen Dokumenten zum Lebenslangen Lernen oft bezogen wurde. Diese gingen mit einer oft immensen Steigerung der Bildungsausgaben und dem Aufbau einer Bildungsinfrastruktur einher. Auch wenn man über die Erfolge dieser Kampagnen unterschiedlicher Meinung sein kann, ist doch auffällig, dass im Gegensatz dazu die meisten Lernfeste ihren Schwerpunkt offenbar in der zusammenfassenden Darstellung schon vorhandenen Bildungsaktivitäten hatten und weniger in der Propagierung neuer Angebote. Doch auch dies kann wiederum für unterschiedlich sinnvoll erachtet werden. Solange das Problem hauptsächlich als Vermittlungsproblem definiert wird, sind solche Darstellungen notwendig. Definiert man allerdings beispielsweise eine ökonomisch zu gering ausgestattete oder nicht genügend ausgebaute Infrastruktur als Hauptproblem, wird der Sinn solcher Lernfeste fragwürdig. Ebenso, wenn man Unterschiede in der Sozialstruktur und damit einhergehenden Wahrnehmungen von Bildung als Problem definiert.

als Werbung für die Integration von Menschen mit nicht-deutscher Herkunft.¹²⁰ Es ist allerdings fragwürdig, ob diese visuelle Repräsentation tatsächlich die gesamte Bevölkerung anspricht und nicht nur einen grundsätzlich bildungsaffinen Teil. Insbesondere wenn Bildung als Chance für die Gestaltung des eigenen Lebens und des beruflichen Aufstiegs verstanden werden soll, wären auch Bilder, die weniger die Bildungsarbeit – also das Lesen und Durcharbeiten von unüberschaubaren Wissensbeständen, die in Bücherwänden repräsentiert werden –, sondern vielmehr die möglichen realistischen Bildungserfolge in den Vordergrund stellen, möglich.

Zertifizierung von Lernaktivitäten: Weiterhin wird unter Umständen das Thema Zertifizierung von Lernleistungen zu einem Thema für Bibliotheken werden. Die Vorhersagen zu Lebenslangem Lernen beinhalten die Annahme, dass der Nachweis von Lernaktivitäten und die Überprüfung von Lernergebnissen an Bedeutung gewinnen wird. Die Grundidee ist, dass in einer Gesellschaft, in der an verschiedenen Orten, zu verschiedenen Zeiten und mit unterschiedlicher Intensität gelernt wird, die Überprüfung dieser Leistungen schwieriger und gleichzeitig die Bedeutung dieser Leistungen größer wird. Deshalb wird davon ausgegangen, dass sich Systeme und Ansätze zum Nachweis dieser Aktivitäten etablieren werden, welche über die heutigen Systeme hinausgehen. Bislang würden, so die Kritik, solche Nachweise zu selten und zu unspezifisch vergeben. Gemeint sind damit hauptsächlich die Abschlusszeugnisse der Schulen und Ausbildungsgänge, welche versuchen, die Bildungsaktivitäten von sehr langen Zeiträumen – und genau genommen nur deren Ergebnisse – relativ einfach zu beschreiben. Es würde beispielsweise aus Schulabschlusszeugnissen nicht ausreichend ersichtlich, mit welcher Leistung und welcher Arbeitsintensität die jeweiligen Noten erreicht wurden.

Moderne Formen von Zertifizierungen sollen deshalb die Aktivitäten in kleineren Zeiträumen unter verschiedenen Dimensionen beschreiben und im günstigsten Fall jeweils auf einzelne Lernprojekte oder gar Teile von Lernprojekten bezogen werden. So ist beispielsweise denkbar, dass neben den eigentlichen Ergebnissen, die wie bisher in Form von Tests, Abschlussarbeiten oder anderen Leistungsnachweisen überprüft werden, auch die für die jeweiligen Ergebnisse aufgewandten Zeiten, die Regelmäßigkeit der Aktivitäten oder die Form der Aktivitäten in Zertifikaten dargestellt werden könnten. Dabei sollte klar sein, dass dies bisher eine sehr theoretische Möglichkeit ist. Alle Projekte und Diskussionen, beispielsweise um einen individuellen Weiterbildungspass, sind bisher ohne greifbare Ergebnisse geblieben.¹²¹

Gleichzeitig wird heute davon ausgegangen, dass neben dem Verwertungsspekt, welcher im Hintergrund der Forderung nach einer genaueren Zertifizierung von Lernaktivitäten steckt, eine Zertifizierung von Lernaktivitäten immer einen Motivationsaspekt beinhalten würde. Der Nachweis von Aktivitäten würde auch für die Zukunft dazu motivieren, ähnliche Aktivitäten wieder aufzunehmen. Dieser Überzeugung wurde allerdings, hauptsächlich bezogen auf die Benotung in Schulen, im Rahmen der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Praxis beständig widersprochen. Hier ist nicht der Ort, um diese Debatten nachzuzeichnen, zumal sie aktuell nicht so heftig geführt werden, wie zu anderen Zeiten. Aber es sollte

¹²⁰ Vgl. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/StatistischeSeiten/Breg/IB/Bilder/plakat-lernen,layoutVariant=Poster.html>.

¹²¹ Vgl. Preisser (2004). Käßpinger (2007) differenziert für die Weiterbildung in Zertifikate, Leistungsnachweise und Anwesenheitsnachweise, weist allerdings darauf hin, dass der Terminus Zertifikat auch als Metabegriff für diese drei Nachweisformen verwendet wird, wie dies auch in der vorliegenden Arbeit geschieht.

bedacht werden, dass gerade die Vorstellung eines Motivationsaspektes von Bildungszertifikaten nicht unumstritten ist.

Dennoch ist es vorstellbar, dass sich Bibliotheken in näherer Zukunft auf dem Gebiet Zertifizierung positionieren müssen. So sie Institutionen sein wollen, in denen im Rahmen einer Lernenden Gesellschaft beständig Lernprozesse motiviert und durchgeführt werden, wäre eine Zertifizierung dieser Prozesse eine mögliche Aufgabe. Dabei ist eine Besonderheit selbstverständlich, dass die Bildungsprozesse in Bibliotheken im Allgemeinen als selbstorganisiert konzipiert gelten. Im Gegensatz zum Schulunterricht, universitären Seminaren oder Weiterbildungskursen ist der Inhalt der in Bibliotheken durchgeführten Lernaktivitäten im Allgemeinen nicht festgelegt und deshalb auch nicht während oder im Anschluss an diese Aktivitäten überprüfbar. Insoweit muss die Zertifizierung dieser Aktivitäten anders aussehen. Es ist aber vorstellbar, dass Bibliotheken beispielsweise die regelmäßige Anwesenheit zertifizieren oder aber Instrumente zur Verfügung stellen, mit denen im Rahmen von Selbstverpflichtungen oder einer Lernberatung festgelegte Lernziele überprüft werden können. Hierzu müsste allerdings das Bibliothekspersonal die notwendigen Kompetenzen erwerben oder in Netzwerken mit Einrichtungen zusammenarbeiten, die ein Personal mit diesen Kompetenzen zur Verfügung stellen könnte.

Ein mögliches Beispiel wäre, dass sich eine Person von sich aus verpflichtet, in einer Bibliothek eine Sprache zu erlernen, dazu sich selber Zeiträume und Teilziele setzt, die in einer Lernberatung als realistisch angesehen werden und während seiner Aktivitäten und im Anschluss an das Lernprojekt die Möglichkeit erhält, seine Fortschritte zu überprüfen. Hierzu könnte die Bibliothek den Kontakt zu einer Fremdsprachenlehrerin dieser Sprache aufnehmen, die den Lernerfolg individuell überprüft. Dies kann wiederum zertifiziert werden.

An diesem relativ einfach konstruierten Beispiel wird ersichtlich, wie sehr sich das Selbstverständnis, aber auch die infrastrukturelle Ausstattung einer Bibliothek ändern müsste, um dies möglich zu ermöglichen. Neben einer funktionierenden und kompetenten Lernberatung müsste der Kontakt zu Personen bestehen, die Leistungsprüfungen auf verschiedenen Gebieten vornehmen könnten. Zudem müsste die Finanzierung solcher Aktivitäten sichergestellt werden.

Mit hoher Wahrscheinlichkeit lassen sich weitere Modelle für Zertifizierungen von Lernaktivitäten in Bibliothek entwerfen. Dabei würde die angedeutete Struktur, die von Selbstverpflichtungen ausgeht, einer grundlegenden Vorstellung folgen, die einerseits im Rahmen des Lebenslangen Lernens oft anklingt, andererseits aber kaum empirisch untermauert ist. Die grundlegende Vorstellung lautet, dass verbindliche Absprachen über die Ziele und Aufgaben von realen oder juristischen Personen grundsätzlich deren Zusammenspiel verbessern würden. Beispielsweise ist dies die zugrundeliegende Vorstellung bei den vom *Deutschen Bibliotheksverband* propagierten Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und Bibliotheken. Mit Abstrichen scheint dies die Übernahme von betriebswirtschaftlichen Praktiken darzustellen. Allerdings kann gegen ein solches Vorgehen im Rahmen von selbstorganisierten Lernaktivitäten angeführt werden, dass der Reiz und die besondere Effektivität von Lernprozessen in Bibliotheken zumindest zum Teil in einer gewissen Unbestimmtheit der Ziele und der Möglichkeit, von diesen Zielen wieder abzuweichen, bestehen könnte.¹²² Falls aber solche Modelle entwickelt

¹²² Auch zu diesem Thema lassen sich Parallelen finden. So gibt es im Bereich der Sozialen Arbeit beständig eine Diskussion darüber, ob freiwillige oder nicht-freiwillige Angebote für bestimmte Menschen besser sind. Beispielsweise, ob in eine offene Drogenszene vor allem mit offene Angeboten wie Jugendclubs, offenen Räumen oder Streetwork oder aber mit Zwangsmassnahmen, wie erzwungenen Therapien oder Kontaktverboten interveniert werden sollte. Ähnliche Debatten gibt es zum Beispiel bei der Frage der

werden sollten, dann würde sich darüber hinaus die Frage stellen, welche Möglichkeiten zur Sanktion eine Bibliothek haben kann und haben sollte, falls solche Selbstverpflichtungen nicht eingehalten werden.¹²³

Andere Vorhersagen gehen davon aus, dass mit dem Bedeutungszuwachs von Zertifizierungen Einrichtungen entstehen könnten, die sich, beispielsweise unter dem Titel einer Zertifizierungsagentur, auf diese Aufgabe konzentrieren würden. Träte dies ein, könnte die Arbeit von Bibliotheken auch in der sinnvollen Zusammenarbeit mit solchen Einrichtungen bestehen.

Es ist nicht ausgemacht, ob Bibliotheken die Aufgabe der Zertifizierung von Lernaktivitäten übernehmen werden, auch wenn einige Vorhersagen im Rahmen des Lebenslangen Lernens dies für alle Bildungseinrichtungen zu implizieren scheinen. Sichtbar wurde in der Diskussion allerdings, dass eine solche Aufgabe weitgehende Änderungen im Arbeitsalltag von Bibliotheken nach sich ziehen müsste.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die bisherige Praxis von Bibliotheken und die aktuellen Debatten um Lebenslanges Lernen wenig miteinander korrespondieren. Allerdings sind diese Debatten generell von Erwartungen und Vorhersagen geprägt, welche sich nicht unbedingt mit den tatsächlichen Entwicklungen decken. Bibliotheken könnten, wenn sie dies wollten, sich zu diesen Debatten anders und effektiver positionieren. Ignoriert werden können diese Debatten nicht. Sie bilden vielmehr die Folie von aktuell politisch gewollten und geforderten Umbauten im Bildungswesen, welche bisher im Hochschulbereich am offensichtlichsten zu sein scheinen. Dabei wäre es gewiss auch möglich, den Grundthesen dieser Debatten zu widersprechen oder Bibliotheken als Einrichtungen zu verstehen, die eine andere Form von Bildung anbieten sollen. Dies wäre eine bibliothekspolitische Entscheidung, welche in der hier vorgelegten Arbeit nicht getroffen werden kann.

Offensichtlich sollte allerdings geworden sein, dass die spezifischen Anforderungen, welche durch die Vorstellungen einer Lernenden Gesellschaft an alle Bildungseinrichtungen gestellt werden, in Bibliotheken wenig Beachtung finden. Die wenigen bibliothekarischen Projekte, welche in den Kontext Lebenslanges Lernen eingeordnet werden können, konzentrieren sich zudem auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler.

Dies überrascht, wenn man die durchweg positiven Bezugnahmen auf Lebenslanges Lernen in bibliothekarischen Diskursen bedenkt. Doch wie weiter oben schon mehrfach angedeutet, scheint dies teilweise das Ergebnis eines Missverständnisses zu sein, bei dem dieses Konzept als Terminus zur Beschreibung des alltäglichen Lernens interpretiert wird. Ein Großteil der sich im Rahmen des Konzeptes Lebenslanges Lernen stellenden Anforderungen scheint in der bibliothekarischen Praxis und Diskussion bisher nicht in dem Maße wahrgenommen zu werden, wie dies beispielsweise in Hochschulen der Fall ist. In der folgenden Tabelle

sozialpädagogischen Unterstützung von Familien. Einerseits scheinen diese Debatten endlos geführt zu werden, andererseits scheint sich die Erkenntnis durchgesetzt zu haben, dass jeweils vom konkreten Fall und den konkreten Menschen ausgegangen werden muss. Ähnliches lässt sich für die Frage vermuten, ob Lernaktivitäten in Bibliotheken mit einer durch Selbstverpflichtungen eingegangenen Verbindlichkeit einhergehen sollten oder nicht.

123 Der Ausschluss von der Bibliotheksnutzung, welcher als Sanktionsmöglichkeit denkbar wäre, scheint in einem solchen Fall vollkommen widersinnig und würde auch dem Anspruch einer Bibliothek als offener und prinzipiell für alle zugänglicher Ort, widersprechen. Eventuell würde die einzige Sanktionsmöglichkeit der Bibliothek in der Verweigerung des abschließenden Zertifikats liegen. Damit wäre die Bibliothek in einer ähnlichen Lage, wie heute die Fahrschulen, die auch keinen der bei ihnen Angemeldeten dazu nötigen können, tatsächlich auf die Fahrprüfung hinzuarbeiten, aber gleichzeitig die Anmeldung zu einer solchen Prüfung verweigern können. Allerdings zahlen Menschen, die eine Fahrschule besuchen, für die Leistungen eines qualifizierten Lehrpersonals, was bei einer selbstorganisierten Bildung in Bibliotheken nicht der Fall wäre.

sind abschließend noch einmal die Bereiche des Konzeptes Lebenslanges Lernen, auf die sich Bibliotheken beziehen oder beziehen könnten, dargestellt.

Bereiche / Konzepte	Möglichkeiten	Umsetzungen
Konzept Lebenslanges Lernen, insgesamt	-	allgemein Berufung auf die Funktion von Bibliotheken, Lebenslanges Lernen zu unterstützen
Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen	Lernnetzwerke, Kooperationen	Teilnahme in wenigen Netzwerken, selten mit systematisierter und kontinuierlicher Konzeption Kooperationen mit Schulen, Kooperationsvereinbarungen und Spiralcurriculum
selbstbestimmte und selbstorganisierte Lernaktivitäten	Lernorte schaffen, Medienbestand ausrichten	Lernzentren, Lernkabinette
Lernberatung	denkbar	-
Popularisierung von Lernaktivitäten	denkbar	-
Zertifizierung von Lernaktivitäten	denkbar	-

Tabelle 4: Beziehung von Öffentlichen Bibliotheken zu einzelnen Bereichen des Konzeptes Lebenslanges Lernens

2.1.3 Themen und Praxis bibliotheksbasierter Bildung

Nimmt man die oft geäußerte Selbstdarstellung von Bibliotheken als Einrichtungen der allgemeinen Bildung ernst, so könnte man eine große Bandbreite von aktiv in Bibliotheken vermittelten Themen erwarten. Letztlich berufen sich Bibliotheken, in den wenigen Fällen, in denen sie es näher konkretisieren, auf ein Bild von umfassender Bildung, wie es in Deutschland mit dem Namen *Wilhelm von Humboldt* verbunden ist oder aber, wenn sie eher dem Bild der Bildung als Chance und Notwendigkeit in der Berufsbiographie folgen, auf eine möglichst breit gestreute Themenpalette, die relevant für möglichst diverse Karriereziele sein soll.

Die Realität in den Bibliotheken, folgt man zumindest den dokumentierten Anstrengungen, sieht hingegen anders aus. Entgegen dem Anspruch einer möglichst allgemeinen und breiten Bildung lassen sich einige wenige Themenkomplexe bestimmen, auf die sich die eigenständigen Bildungsaktivitäten von Bibliotheken zu konzentrieren scheinen. Dies sind:

- Lesen, allgemeine und funktionale Alphabetisierung
- Recherche, Vermittlung, Nutzung und Erstellung von Informationen und Medien
- Lerntechniken
- Bibliotheksbenutzung

Nahezu alle dokumentierten Bildungsangebote von Bibliotheken in Deutschland behandeln diese Komplexe. Für diese existieren offenbar Erfahrungswerte, wenn auch festgehalten werden muss, dass sich empirisch abgesicherte Aussagen über die Verbreitung dieser Aktivitäten und über deren Ergebnisse bisher nicht treffen lassen.

Andere Themenbereiche werden kaum, und dann nur marginal, aktiv behandelt.¹²⁴ Im Folgenden sollen die vier Themenbereiche, die im Rahmen dieser angebotenen bibliothekarischen Bildungsaktivitäten identifiziert werden können und die mit ihnen verbundenen Erwartungen besprochen werden. Abschließend wird kurz diskutiert, welche Bedeutung eine solche Themenkonzentration in der prakti-

¹²⁴ Diese Aussage bezieht sich auf angebotene Veranstaltungen, Projekte und ähnliche Bildungsaktivitäten, solange sie in der bibliothekarischen Literatur dokumentiert werden. Der Medienbestand von Bibliotheken ist demgegenüber selbstverständlich breiter gefächert und deckt wohl – zumindest wenn man die Fernleihe hinzuzieht – tatsächlich die gesamten Gebiete einer, wie breit auch immer definierten, Allgemeinbildung ab.

schen bibliothekarischen Arbeit für das Feld bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten hat.

2.1.3.1 LESEN

Dem Lesenlernen, beziehungsweise der Unterstützung des Lesenlernens, wird in Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland die größte Aufmerksamkeit geschenkt.¹²⁵ Dabei ist es ein Effekt der allgemeinen Schulpflicht, dass nahezu alle Kinder in Deutschland in den Genuss einer Grundbildung gelangen, zu der das Lesenkönnen als zentraler Bestandteil gehört. Die Quote der reinen Analphabetinnen und Analphabeten ist in Deutschland deshalb, trotz unterschiedlicher Angaben, die teilweise von relativ hohen Dunkelziffern ausgehen, aufgrund dieser flächendeckend durchgesetzten Schulpflicht gering.¹²⁶ Deshalb sind die in diesem Gebiet angesiedelten Projekte und Angebote durchgängig auf Kinder ausgerichtet. Eine Differenzierung findet wenn, dann nur innerhalb dieser Zielgruppe statt. Die Erst- oder Nachbildung erwachsener Nichtalphabeten ist in deutschen Bibliotheken, soweit ersichtlich, kein Thema.¹²⁷

Eine Differenzierung innerhalb der Zielgruppe Kinder ist selten und findet wenn, dann anhand sehr unterschiedlicher Kriterien, beispielsweise dem Migrationshintergrund, dem Geschlecht, dem Alter und dem Eingebundensein in Bildungseinrichtungen, statt.

Über die allgemeine Alphabetisierung hinaus, also dem Decodieren von Buchstaben, hat sich die Vorstellung etabliert, dass eine literarische oder funktionale Alphabetisierung notwendig ist. Während die literarische Alphabetisierung, also der Umgang und das Verständnis von Literatur in ihrer gesamten Gattungstiefe, lange Zeit im Vordergrund bibliothekarischer Arbeit stand, hat in den letzten Jahren, verstärkt durch die Debatten um die ersten PISA-Studien und der Etablierung des Paradigmas Lesekompetenz, zumindest verbal eine Verschiebung zur funktionalen Alphabetisierung, also dem lebensweltlich orientierten Umgang mit Texten und deren Verwendung im Alltag, stattgefunden. Stand lange Zeit im Fokus der Arbeit für Kinder die Hoffnung, dass diese, neben dem reinen Lesen, die Literatur als Möglichkeit der Lebensgestaltung und -bewältigung kennen lernen würden, wird diese Arbeit heutzutage eher mit der Bemerkung verbunden, dass Lesen eine der Grundkompetenzen darstellen würde, die erst das Lernen weiterer Kompetenzen und das erfolgreiche Bewältigen des Lebens in der modernen Gesellschaft ermöglichen würde.

Allerdings, und dies ist angesichts der behaupteten und praktischen Bedeutung auffällig, ist bei den dokumentierten Beispielen von bibliothekarischer Lesearbeit, kein pädagogisches Konzept zu erkennen. Ein Großteil der Arbeitsanstrengungen wird offenbar darauf verwandt, Veranstaltungen zu organisieren und Bestandsauf-

125 Vgl. hierzu u.a. Braun (2008), Bornett / Sewald (2005), Hachmann / Hoffmann (2007), Fisch (2008), Raumel (2008), Barbican / Holthoff (2004), Krüger (2007), Lander / Schwerdt (2005), Lange-Bohauilitzky (2003), Töppner (2006).

126 Wobei in den letzten Jahrzehnten auch der Effekt griff, dass nahezu alle lebenden Menschen in Deutschland während ihres Lebens in den Genuss einer Schulbildung gelangt sind. Auch die durch Kriege und Gesellschaftsumbrüche bedingten Unterbrechungen von Schulbesuchen sind – im Gegensatz zu anderen Erfahrungen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts – in Deutschland kein Thema mehr, welches sich auf die Alphabetisierungsquote auswirken würde. Der letzte größere gesellschaftliche Umbruch in Deutschland, 1989/1990, hatte beispielsweise auf das Angebot der Grundbildung in Lesen und Schreiben praktisch keine Auswirkungen. Dieser Erfolg des deutschen Bildungssystems, der sowohl historisch als auch im globalen Vergleich nicht selbstverständlich ist, wird allerdings kaum thematisiert. Da nahezu alle Staaten, aus denen in größerem Maße Migration nach Deutschland stattfindet, ebenfalls eine in diesem Punkt ähnlich erfolgreiche gesellschaftliche Grundbildung anbieten, wird die Alphabetisierungsquote bisher auch nicht in einem Zusammenhang mit Debatten um Migration und Intergration gebracht. Vielmehr wird offenbar stillschweigende von einer Grundalphabetisierung der gesamten Gesellschaft ausgegangen und stattdessen die Qualität dieser Alphabetisierung skandalisiert.

127 Dies korrespondiert mit den gesellschaftlichen Anforderungen. Für die USA siehe allerdings beispielhaft Weibel (1992), welche Bibliotheken explizit als Lernorte für erwachsene Erstleserinnen und -leser definiert.

stellungen zu erarbeiten, welche einen Erstkontakt zur Literatur und eine hohe Nutzungszahl vorhandener Medienbestände ermöglichen sollen. Dies wird beispielsweise mit immer wieder anzutreffenden Formulierungen wie „Spannung erzeugen“, „Lust aufs Lesen machen“ oder „ans Lesen heranzuführen“ ausgedrückt. Die Problemdefinition scheint zumeist zu lauten, dass die jeweiligen Kinder bislang keinen richtigen Zugang zu Texten gefunden hätten. Dieser Zugang sei herzustellen, indem man Kinder in möglichst ansprechenden Veranstaltungen oder Projekten an Texte heranzuführt. Über die weitere Entwicklung der Lesefähigkeiten wird kaum berichtet. Konzeptionell scheint die Lesearbeit größtenteils davon auszugehen, dass Kinder und späterhin Jugendliche, wenn sie einmal an Texte herangeführt worden sind, ihre Lesefähigkeiten selbstständig oder im Rahmen ihrer Schulbildung weiter entwickeln würden.

Dieser Problemdefinition folgend, ist, neben der Organisation von Veranstaltungen, der Bestandsaufbau und die Präsentation des Bestandes die Hauptaufgabe der bibliothekarischen Lesearbeit. Erfahrungsgemäß sind die Kinder- und Jugendabteilungen und eigenständigen Bibliotheken für diese Zielgruppe tatsächlich anders eingerichtet, als andere Abteilungen oder Bibliotheken. Neben ergonomischen Erfordernissen, die beispielsweise hohe oder scharfkantige Möbel verbieten, scheint hierbei oft der Aspekt der Erzeugung von „Spannung“ oder Kinder-/Jugendzimmerähnlichkeit im Vordergrund zu stehen. Dass dies Einfluss auf die Nutzung haben kann, ist immer wieder demonstriert worden.¹²⁸ Ob es auch einen Einfluss auf die Lesefähigkeit der Zielgruppe hat, ist eine bislang nicht weitreichend untersuchte Frage. Zum konkreten Bestandsaufbau, der dem Ziel folgend würde, Kinder an Texte heranzuführen, sind ebenfalls kaum mehr als grundlegende Aussagen vorhanden.

In einigen Bibliotheken wird allerdings versucht, die Lesearbeit kontinuierlicher zu gestalten, wobei auch hier davon ausgegangen werden kann, dass nur ein geringer Teil dieser Ansätze dokumentiert ist.¹²⁹ An vielen Bibliotheken werden unterschiedliche Formen von Vorleseclubs angeboten. Hierbei wird versucht, zu regelmäßigen Terminen, durchgeführt von bibliothekarischem oder ehrenamtlichem Personal, Vorleseveranstaltungen abzuhalten. Diese Veranstaltungen sind dabei zumeist auf Kinder und jüngere Schülerinnen und Schüler, manchmal auch auf Untergruppen, beispielsweise Lernende der ersten und zweiten Klasse, Kinder zwischen fünf und acht Jahren oder ähnliche Gruppen ausgerichtet. Diese Ausrichtung zeigt sich sowohl in der thematischen und qualitativen Auswahl der vorgetragenen Medien, der gewählten Zeit, der Länge und teilweise auch dem Setting der Veranstaltungen. Nicht selten werden Räume für solche Veranstaltungen gesondert hergerichtet. Teilweise wird versucht, durch den Einsatz des immer gleichen Personals bei den Zielpersonen eine Vertrautheit mit dieser Person oder damit auch der Vorlesesituation zu schaffen.¹³⁰

128 Vgl. zum Beispiel Uebel (2004), *Stadtbücherei Landeshauptstadt Stuttgart* (2004).

129 Es wird in der Darstellung der bibliothekarischen Arbeit erstaunlich wenig Wert auf eine kontinuierliche Begleitung von Kindern und Jugendlichen gelegt, obwohl der Erfahrung nach ein Anzahl von Bibliotheken in ihrer Arbeit mit Schulen und Kindertagesstätten darauf Wert legt, die jeweiligen Kinder regelmäßig in die Bibliothek und damit in die Nähe von Büchern zu bringen. Vgl. Bornett / Seewald (2005), Barbian / Holthoff (2004), Anonym (2007). Da dies aber nur selten dokumentiert wird, erscheint der Versuch, mithilfe des oben besprochenen *Spiralcurriculum Bibliothek-Schule* und Kooperationsverträgen eine Kontinuität der bibliothekarischen Betreuung von Kinder und Jugendlichen zu etablieren, als innovativer Ansatz. Informelle Gespräche mit Bibliothekarinnen und Bibliothekaren, die im Rahmen der hier vorgelegten Arbeit geführt wurden, lassen allerdings an dieser Innovation zweifeln, auch wenn sich dieser Zweifel nicht empirisch untermauern lässt. In den beiden auf ihrem Feld jeweils relativ etablierten Mailinglisten *forumoeb* (für Öffentliche Bibliotheken) und der von der *schulbibliothekarischen Arbeitsstelle* in Frankfurt am Main betreuten für Schulbibliotheken, finden sich regelmäßig Anfragen und kurze Schilderungen von kontinuierlicher Arbeit zur Unterstützung der Lesenslernens, die ansonsten in keiner anderen Publikation erwähnt werden.

130 Es gibt immer wieder den Fall, dass sich einzelne Personen als „Vorlesetante“ oder „Vorleseonkel“ an einem festen Termin für eine Gruppe von Kindern oder jüngeren Jugendlichen etablieren. Diese „Tanten“ oder „Onkel“ können unter Umständen über ihre Person den Kinder und Jugendlichen einen positiven Zugang zum Lesen vermitteln, ähnlich wie Trainerinnen und Trainer auch über

Dabei wird nicht nur von Bibliotheken, sondern auch von unterschiedlichen Stiftungen und Vereinen versucht, eine solche Arbeit systematischer zu organisieren. Einerseits wird versucht, über die reinen Vorlesestunden hinausgehend Veranstaltungen zu arrangieren, welche die Literatur oder die Bibliothek in einen größeren Zusammenhang stellen. Prominent sind dabei Bibliotheksralleys, also Veranstaltungen, in denen Kinder und Jugendliche Aufgaben an verschiedenen Orten in der Bibliothek zu absolvieren haben, und Lesenächte, bei denen das jeweils Vorgelesene mit theaterähnlichen Vorstellungen oder thematisch passenden Kurzvorträgen¹³¹ verbunden wird und bei denen die Kinder und Jugendlichen entweder in der Bibliothek übernachten oder zumindest deutlich über die normale Öffnungszeit hinaus unterhalten werden.

Dieser Bereich des organisierten und teilweise in größere Veranstaltungen eingebetteten Vorlesens scheint aktuell auch einen Hauptbereich ehrenamtlicher Arbeit in Bibliotheken darzustellen. Gleichzeitig scheint er auch den Aufgabenbereich darzustellen, der von nicht-bibliothekarischen Engagierten, neben der Medienausleihe, am ehesten Bibliotheken als Aufgabe zugeschrieben wird. Teilweise scheinen solche Veranstaltungen in den Vorstellungen, die sich in der Gesellschaft von Bibliotheken gemacht werden, zu deren grundlegender Arbeit zu gehören.¹³²

Allerdings lässt sich für diese Veranstaltungen ebenfalls kein nachvollziehbares pädagogisches Konzept herausarbeiten. Hauptsächlich scheint hier, wie schon erwähnt, die Ansicht vorzuherrschen, dass vor allem ein Anfangswiderstand gegen das Lesen als Freizeitbeschäftigung überwunden werden müsse. Einige Texte erwähnen, dass das Vorlesen und der Umgang mit Medien in den einzelnen Familien einen großen, wenn nicht gar den grundlegenden Einfluss auf die Wahrnehmung und Nutzung von Medien durch Kinder und Jugendliche hätten. In Familien, so die Argumentation, in der das gemeinsame Lesen, der alltägliche Umgang mit dem Buch, gedruckten Medien oder Informationsmitteln, sowie das Vorlesen zur täglichen Routine gehören und aktiv gefördert würden, würden sich auch die Kinder in ihrem Leben verstärkt eigenständig dem Lesen zuwenden. Andersherum würde beispielsweise die starke Nutzung des Fernsehens in den Familien sich in einem steigenden Fernsehkonsum der Kinder und Jugendlichen auswirken. Es wird dabei, begründet mit empirischen Befunden aus Studien zum Leseverhalten, von einer Vorbildfunktion der Familienmitglieder ausgegangen. Weiterhin wird diese Vorbildwirkung, wenn auch eingeschränkt, auf Peergroups übertragen. Jugendliche Freundeskreise, deren Freizeitgestaltung beispielsweise die Beschäftigung mit Literatur und Kunst beinhalten würde, würden auch auf die eigenständige Lektürenutzung von Jugendlichen eine positive Wirkung haben, während beispielsweise Freundeskreise, in denen die sportliche Betätigung im Vordergrund stehen würde, gleichsam auf die sportlichen Aktivitäten der Jugendlichen einen fördernden Einfluss hätten. Dies gelte vice versa für unterschiedliche, auch gesellschaftlich

ihre Person den Zugang zu Sportarten vermitteln können. Fraglich ist allerdings, wie weit diese Prozesse in den Bibliotheken reflektiert und geplant sind. Oft scheinen, gerade bei ehrenamtlichen Personal, hauptsächlich die eigenen Vorlieben einen Ausschlag für die bedienten Zielgruppen zu geben. Allerdings fehlt auch zu diesem Bereich bibliothekarischer Arbeit eine empirische Forschung, so dass diese gerade gegebene Einschätzung auf Wissen aus Anekdoten angewiesen ist.

131 Zumindest wenn man den Erwähnung in der Literatur folgt, scheinen in den letzten Jahren Vorträge von Polizeibeamtinnen und -beamten oder kriminalistisch arbeitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Verbindungen mit vorgelesenen und gespielten Kriminalgeschichten prominent gewesen zu sein.

132 Der Autor der vorliegenden Arbeit begleitete beispielsweise in teilnehmender Beobachtung zur Jahreswende 2007/2008 die Arbeit von drei Initiativen, die in Berlin jeweils eine kleinere Öffentliche Bibliothek vor der Schließung, beziehungsweise Zusammenführung mit einer anderen Bibliothek bewahren wollten. In allen diesen Initiativen, die grundsätzlich unterschiedliche Ansätze und Organisationsformen wählten, kam sehr schnell als Argument für die jeweilige Bibliothek und später, bei der Frage, wie die eine durch diese Proteste erhaltene Bibliothek betrieben werden solle, die Leseförderung in Form von regelmäßigen Vorleseveranstaltungen auf (Vgl. *Schuldt [2008a]*, *Schuldt [2008c]*). Ähnliches beschreibt auch *Haye (2008)*, die vier massiv ehrenamtlich unterstützte Bibliotheken mittels Interviews untersucht. Zum Problem, die ehrenamtliche Arbeit in Öffentlichen Bibliotheken zu quantifizieren siehe programmatisch *Reisser (2008)*.

negativ bewertete, Beschäftigungen. Ausgehend von dieser unterkomplexen und in der Pädagogik und Jugendforschung auch nicht uneingeschränkt geteilten Grundüberlegung zu den Vorbildfunktionen von kontinuierlicher Freizeitbetätigungen, wird davon ausgegangen, dass das Angebot regelmäßiger Vorleseveranstaltungen für möglichst junge Menschen, einen positiven Effekt auf deren Haltung zur und der Nutzung von Literatur haben kann. Dabei wird in bibliothekarischen Texten immer wieder einschränkend bemerkt, dass dieser Effekt im Gegensatz zu anderen Effekten für sich alleine gering ist und beispielsweise durch eine positive Haltung der Eltern oder der Peergroup unterstützt werden müsste. Unter Umständen würden Kinder und Jugendliche durch diese Veranstaltungen zudem an die Bibliothek als Ort der Freizeitgestaltung und teilweise auch des Rückzugs, beispielsweise aus schwierigen häuslichen Verhältnissen, gewöhnt.¹³³

Ob dieser pädagogische Effekt tatsächlich eintritt, ist selbstverständlich schwierig zu bestimmen und wurde bislang, soweit das ersichtlich ist, auch noch nicht systematisch untersucht. Auf Nachfrage lassen sich in nahezu allen Bibliotheken anekdotische Berichte zum Erfolg solcher Veranstaltungen finden. Allerdings ist nicht klar, welche Kinder und Jugendlichen mit solchen Angeboten wie erreicht werden. Gerade der Verweis auf die Vorbildfunktion von Familien, Peergroups und anderen Personen, die das Leben von Kindern und Jugendlichen bestimmen, zeigt die Schwierigkeit dieser Veranstaltungen auf. So existiert zwar immer wieder die Hoffnung, dass beispielsweise Familien, die aufgrund der beruflichen und sozialen Belastungen zeitlich nicht dazu kommen, ihren Kindern einen positiven Zugang zur Literatur zu vermitteln, gleichzeitig ihre Kinder ermutigen würden, die Vorleseveranstaltungen in der Bibliothek zu besuchen – also letztlich ihren Kindern zu vermitteln, dass ein positiver Bezug zur Literatur wünschenswert ist. Gleichzeitig findet sich allerdings oft die Erkenntnis, dass mit hoher Wahrscheinlichkeit mit solchen Veranstaltungen hauptsächlich Kinder erreicht werden, deren Familien sie auch eigenständig dazu anhalten, sich mit Büchern zu beschäftigen. Zudem ist klar, dass solche Vorleseveranstaltungen bei Kindern und Jugendlichen, deren Familien und Peergroups sich ablehnend zur Literatur verhalten, mit hoher Wahrscheinlichkeit nur sehr wenige Effekte haben. Richtig ist dabei, dass auch Kinder und Jugendliche, die einen positiven Bezug zur Literatur vermittelt bekommen, dabei unterstützt werden können, diesen Zugang zu festigen. Gleichzeitig ist es erstaunlich, dass trotz der unüberschaubaren Masse von Veranstaltungen dieser Art, nicht zu bestimmen ist, welche konkreten Effekte diese haben.

Weiterhin scheinen sich die Vorlesenden nahezu vollständig auf Belletristik, und hierbei oft auf spezielle Gattungen wie beispielsweise Märchen, zu konzentrieren. Dies ist den Zielvorstellungen der Veranstaltungen nach konsequent, wirft aber die Frage auf, was solche Veranstaltungen bei der Vermittlung von Sachliteratur leisten. Es muss erwähnt werden, dass auch in diesem Bereich kaum dokumentierte Projekte vorliegen. Es gibt Veranstaltungen, die über das reine Vorlesen weit hinausgehen, bei denen beispielsweise im Anschluss an eine Geschichte

133 Auch hier boten die in den der vorigen Fußnote erwähnten Initiativen ein gutes Beispiel. So führte zumindest die Initiative für die in einem gesellschaftlich und sozial schwierigen Kiez gelegene *Jerusalem Kinder- und Jugendbibliothek* als Argument für die Bibliothek immer wieder an, dass diese für einige Jugendliche den einzigen außerschulischen Ort darstellen würde, der von ihren Eltern als Ort akzeptiert wurde, an denen sie ihre Freizeit ohne elterliche oder familiäre Kontrolle verbringen durften. Zu einer komplexeren Darstellung der möglichen Vorbildwirkung von Peergroups vgl. *Nörber (2003)*. Letztlich scheitert die dargestellte relativ mechanistische Vorstellung vom vorrangigen Einfluss des Elternhauses bei der Ausbildung einer individuellen Mediennutzung spätestens daran, dass Phänomen zu erklären, dass Jugendlichen heute allgemein eine höhere Technik- und IT-Kompetenz zugesprochen wird, als den vorhergehenden Generationen. Offenbar hat eine Anzahl von Jugendliche und junge Erwachsene eine Präferenz für die unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten von Computern, internetgestützten Kommunikationsmitteln und Spielen ausgeprägt, ohne das deren Eltern dafür Vorbilder darstellten. Zahlreiche Kommunikationsformen, aktuell das Instant Messaging, die Kommunikation in IRC-Channels und die Nutzung von sozialen Netzwerken, haben sich bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen quasi ohne Vorbilder in älteren Generationen etabliert.

über diese diskutiert wird. Einige Sonderformen, wie die angesprochenen Lesenächte, mögen auch thematisch mehr mit Sachliteratur zu tun haben. Zudem herrscht in der bibliothekarischen Praxis offenbar die Vorstellung vor, dass, wenn erst einmal die Schwelle zur eigenständigen Nutzung von Literatur überschritten ist, von den Individuen jede Form von Literatur genutzt wird. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Lesungen, auch wenn sie regelmäßig erfolgen, sich hauptsächlich auf Belletristik stützen, diese vermitteln und das sich deshalb die Frage stellt, wie weit sie zur Förderung des Lesens im Allgemeinen beitragen.¹³⁴

Allgemein bekannt, teilweise auch problematisiert, ist der Fakt, dass ein Großteil der Nutzerinnen und Nutzer von Bibliotheken im Kindesalter ist und zwischen 10 und 14 Jahren aufhört, Bibliotheken zu benutzen.¹³⁵ Bei einem Teil dieser dann Jugendlichen stellt die Abstinenz von Bibliotheken eine biographische Phase dar, viele kehren aber auch nie zur aktiven Nutzung von Bibliotheken zurück. Auf dieser Tatsache baut allerdings ein kleinerer Teil von Bibliotheken mit unterschiedlichen Projekten zur bibliothekarischen Elternarbeit auf.¹³⁶ Die Grundidee ist, Eltern über ihre Kinder zu erreichen. Hauptsächlich geht es dabei um die Unterstützung der Erziehungsarbeit und des Lebens mit der elterlichen Verantwortung.¹³⁷ Ob mit einer solchen Elternarbeit Erwachsene auch über ihr Elternsein hinaus als potentielle Nutzerinnen und Nutzer angesprochen werden können und sollen, wird nicht weiter thematisiert.

Die Bibliothek sieht sich bei dieser Elternarbeit als Informationszentrum. Sie will Eltern Informationen und dabei hauptsächlich Literatur zur Verfügung stellen, die ihnen helfen sollen, Probleme in ihrem Dasein als Eltern zu bewältigen.¹³⁸ Oft werden Bestände mit betreffender Literatur im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur untergebracht. Zumeist steht dann ein Regal mit dieser Literatur zwischen den Regalen der Kinderabteilung. Zumindest dem Anspruch nach müsste diese Literatur mit jeweils aktuellen Flyern, Broschüren und relevanten Informationsmitteln be-

134 Dies gilt nicht nur für Sachliteratur, sondern für jede Publikationsform und jedes Genre, welches nicht in diesen Veranstaltungen vorgestellt wird. Es gab beim Aufkommen neuer Formen von Literatur, beispielsweise Comics oder etwas früher einfacherer Unterhaltsliteratur, immer wieder bibliothekarischen Debatten darüber, wie diese Literatur im Bestand einer Bibliothek für die Nutzerinnen und Nutzer wirken würde. Hierbei gab es beständig die – allerdings immer schwächer werdende und, wie sich beim einigermaßen unwidersprochenen „Einbruch“ von Hörbüchern und Mangas in den letzten Jahren zeigt, aktuell schwindende – Position, solche Literatur nicht in den Bestand einer Bibliothek aufzunehmen, da sie sich angeblich negativ auf die Fähigkeiten der Nutzenden auswirken würde. Gleichzeitig gab es immer wieder die Position, dass solche Literatur jeweils zeitgenössisch sei und jeweils ihren eigenen, die Fähigkeiten der Nutzenden fördernden Charakter hätten. Zumeist gab dieser Position der Erfolg bei den Ausleihen recht. Allerdings scheint die dahinterstehende These, dass beispielsweise Comics gut für die Entwicklung von Lesefähigkeiten sein könnten, bisher nicht in ihrer Breite verifiziert worden zu sein. Eventuell fördert das Lesen von Comics auch hauptsächlich das Lesen von und die Beschäftigung mit Comics, aber nicht die Lesefähigkeit im Allgemeinen. Ebenso ist nicht klar, ob die Beschäftigung mit Belletristik unbedingt das Lesen von Sachliteratur fördert. Falls diese Vorstellung widerlegt würde, müsste sich die bibliothekarische Lesearbeit hierauf einstellen. Bislang scheint nicht nur in Bibliotheken die Vorstellung vorzuherrschen, dass sich das Lesen und die Beschäftigung mit Literatur per se immer positiv auf die gesamte Lesefähigkeit auswirken würde.

135 Es gibt allerdings wenige Studien zu den Gründen für diesen bekannten Altersbias. Vgl. allerdings, trotz der aussageschwachen Methodik, Büning / Fühles-Ubach / Seidler-de Alwis (2008).

136 Vgl. Huber (2008), für Großbritannien Train (2007). Ein vor allem auf Kleinkinder ausgerichtetes Programm ist das Projekt *Buchstart Hamburg*, bei welchem für Neugeborene in Krankenhäusern Buchtaschen verteilt werden. Diese Buchtaschen enthalten unter anderem – allerdings nicht als Hauptbestandteil – einen Gutschein für ein Jahr kostenlose Benutzung der *Hamburger Bücherhallen*. Vgl. Kuhn (2008). Inwieweit dies zu einer besonderen Nutzung der Bibliotheken durch die Eltern führt, ist bislang nicht bekannt.

137 Wobei gerade in Großstädten bekanntlich Kinder wieder zunehmend von Erziehungsnetzwerken, die über die faktischen und biologischen Eltern und deren Verwandtschaft weit hinausgehen können, betreut werden. Die wenigen Erwähnung einer bibliothekarischen Elternarbeit reflektieren dies eigentlich nicht und gehen bislang offenbar davon aus, dass die Erwachsenen, die mit Kindern Bibliotheken besuchen, auch deren Eltern seien. Deshalb benutzt die vorliegende Arbeit ebenfalls die Bezeichnung Eltern, obwohl solche Formulierungen wie Miterziehende die Realität unter Umständen genauer abbilden würde.

138 Zumeist wird in den Projekten zur Elternarbeit ein Defizitmodell entworfen, nach denen das Elternsein hauptsächlich von Problemen unterschiedlicher Art, beispielsweise in der Erziehung, der Finanzierung oder der Vereinbarkeit von Beruf und Familie gekennzeichnet sei. Wie in der Familiensoziologie, Pädagogik und auch anderswo schon mehrfach angemerkt, würde sich unter diesen ständig krisenhaften Umständen nicht erklären lassen, wieso Menschen überhaupt Kinder bekommen. Gleichzeitig herrscht bei vielen Menschen gesamtbiographisch gesehen ein Kinderwunsch vor und ist die allgemeine Zufriedenheit von Eltern höher, als das Defizitmodell erwarten lassen würde. Insgesamt sehen viele Menschen ihr Leben als Eltern als grundsätzlich positiv, befriedigend und erfüllend an. Ihnen geht es bei ihrem Elternsein weniger um das Lösen von Problemen und mehr um die noch bessere Gestaltung ihres, oft gerade wegen der Kinder als verantwortungsvoll erfahrenen Lebens. Hierauf müssten Bibliotheken bei ihrer Elternarbeit reagieren, tun dies aber zumindest in den dokumentierten Konzepten kaum.

stückt werden. Grundsätzlich wird angenommen, dass ein Bibliotheksbesuch mit ihren Kindern die Eltern auf diese Literatur stoßen lässt und – da sie themenspezifisch am Alltag der Eltern orientiert ist – diese auch ansprechen würde. Zeitweise wird zumindest angedacht, dieses Medienangebot durch elternspezifische Veranstaltungen zu erweitern und hierbei mit lokalen Initiativen zusammen zu arbeiten. In einigen Fällen scheint auch reflektiert zu werden, dass ein solches Angebot dazu führen kann, dass die Bibliothek und deren Personal als kompetente Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für Themen der Elternschaft angesehen und auch genutzt werden. Dies wirft die Frage auf, ob die mit diesem Interesse konfrontierten Bibliothekarinnen und Bibliothekare Kompetenzen erworben haben, um dieses spezifische Beratungsbedürfnis befriedigen zu können.

Zudem ist im Rahmen der Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu diskutieren, ob eine solche bibliothekarische Arbeit einen Bildungseffekt haben kann. Dies wird auf die konkrete Umsetzung ankommen. Solange sich die Arbeit auf die Zusammenstellung von Literatur beschränkt, wäre wohl im Idealfall nur von indirekten Bildungseffekten auszugehen, falls Eltern auf der Grundlage dieser Literatur eigenständig Bildungsprojekte planen und durchführen. Die Chance hierzu wird unter Umständen höher sein, als bei einer anderen Bestandspräsentation, da diese Literatur in einem Rahmen vermittelt wird, der den Alltag der Eltern anspricht, nämlich das Zusammensein mit ihren Kindern. Im Rahmen der Debatten um Lebenslanges Lernen wird davon ausgegangen, dass die Nähe von Bildungsaktivitäten zu individuellen Lebenslagen und die damit verbundenen möglichen positiven Effekte motivierend wirken würden. Fraglich ist allerdings, ob dies als bibliothekarische Bildungsaktivität beschrieben werden kann und in welchem Maße diese Effekte tatsächlich auftreten.

Eine andere Möglichkeit wäre die Verbindung solcher Bestände mit gezielten Bildungsveranstaltungen. Dies wird allerdings, soweit ersichtlich, hauptsächlich in Zusammenarbeit mit anderen Initiativen und Einrichtungen angestrebt, also nicht selbstständig von der Bibliothek getragen. Obwohl bei einem solchen Vorgehen Potentiale erkennbar sind, wäre auch dies keine rein bibliothekarische Bildungsaktivität.

Interessant ist eher, und dies motiviert die Eingliederung der Elternarbeit in den Abschnitt über die Leseförderung, dass die wenigen Erwähnungen solcher Elternarbeit zumeist der Förderung von Lesefähigkeiten bei Kindern zugeordnet werden. Der Fokus scheint offenbar darauf gelegt zu werden, Eltern dabei zu helfen, ihre Kinder beim Lernen und Anwenden des Lesens zu unterstützen. Es wäre interessant zu untersuchen, warum dies der Fall ist, obwohl das Zusammenleben von Kindern und Eltern ungleich themenreicher ist. Eventuell ist dies eine pragmatische Entscheidung auf der Grundlage der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kinder- und Jugendabteilungen in Bibliotheken als Unterstützungseinrichtungen für das Lesenlernen. Unter Umständen könnte sich die Nachfrage der Eltern auf diesen Bereich konzentrieren. Eventuell fühlen sich auch die Bibliothekarinnen und Bibliothekare hauptsächlich für diesen Bereich zuständig und kompetent.¹³⁹

Als grundlegendes pädagogisches Konzept bibliothekarischer Leseförderung kann man offenbar festhalten, dass in diesem Bereich das Heranführen an Literatur als die Hauptaufgabe von Bibliotheken gesehen wird. Alles weitere, wie das

¹³⁹ Diese an sich interessante Frage kann letztlich in dieser Arbeit nicht beantwortet werden, da wieder einmal kaum dokumentierte Projekte vorliegen.

Üben von Literaturnutzung, das Einbinden in organisierte und selbstverantwortliche Bildungsprozesse oder die alltägliche Nutzung von Literatur, scheint hingegen kaum zum Aufgabenfeld von Bibliotheken gezählt zu werden, obwohl sich auch immer wieder einzelne Projekte und Ansätze finden lassen, die dies thematisieren. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Zusammenarbeit mit Schulen, welche weiter oben schon thematisiert wurde, besser verstehen. Wenn sich Bibliotheken hauptsächlich als an Literatur heranführende und Literatur zur Verfügung stellende Einrichtungen verstehen, ist die Zusammenarbeit mit Schulen, welche auftragsgemäß eine breitere Palette von Bildung vermitteln sollen, nur folgerichtig. Bibliotheken definieren sich in diesem Zusammenhang offenbar vorrangig als unterstützende Institution und nicht als eigenständige Bildungseinrichtung.

Festgehalten werden muss, dass diese Sicht auf die Aufgabe von Bibliotheken im Bereich der Leseförderung nicht nur aus der bibliothekarischen Praxis bekannt ist, sondern gesellschaftlich und insbesondere vom pädagogischen Personal von Schulen ebenfalls vertreten wird. Dies wirft für die Zusammenarbeit mit Schulen auch Probleme auf, falls Bibliotheken einzig auf dieses Themengebiet reduziert werden. Gleichzeitig scheint diese Vorstellung von den Aufgaben der Institution Bibliothek gesellschaftlich so stark akzeptiert zu sein, dass sie keiner weiteren Argumentation bedarf, sondern weithin als ausreichender Grund für die Notwendigkeit von Bibliotheken gilt.

2.1.3.2 RECHERCHE, MEDIEN UND INFORMATIONEN

Ein Feld, für das Bibliotheken zunehmend den Anspruch erheben, als Lernort aufzutreten, ist die Medien- oder Informationskompetenz. Auch hier wird verstärkt mit dem Terminus Kompetenz gearbeitet, um ein Bündel an übergreifenden anwendbaren Fähigkeiten zu beschreiben. Themen der diesem Feld zuzuzählenden bibliothekarischen Angebote sind die selbstständige und zielgerichtete Nutzung von Medien, die Vermittlung von Kenntnissen über die Möglichkeiten und Grenzen aller grundsätzlich vorhandenen Medienformen und -angebote sowie – eher im internationalen als im deutschen Bibliothekswesen zu finden – die Herstellung und Distribution von Medien und Informationen für spezifische Ziele.¹⁴⁰ Dabei lassen sich wiederum drei Teilgebiete – Medienkunde, Mediennutzung und Informationskompetenz – ausmachen, die im Folgenden getrennt besprochen werden sollen, obwohl die hier implizierte Trennschärfe im bibliothekarischen Alltag nicht haltbar sein wird. Allgemein scheinen auch in diesem Themenfeld die in einigen Texten angeführten theoretischen Ausführungen durch relativ triviale Praktiken kontrastiert zu werden. In bibliothekarischen Publikationen wurden zudem in den letzten Jahren hauptsächlich Aussagen zur Bedeutung der Informationskompetenz getroffen, wohingegen sich in den dokumentierten Beispielen weit eher auf die Medienkunde und Mediennutzung konzentriert wird.

Medienkunde. Die Angebote, welche hier unter dem Begriff Medienkunde zusammengefasst werden, versuchen den Nutzerinnen und Nutzern einzelne Medi-

¹⁴⁰ Wobei die Ziele auch im internationalen Bibliothekswesen recht unterschiedlich sind. Sie reichen von der Unterstützung demokratischer Prozesse, über die Vermittlung von Informationen über den Arbeitsmarkt und mögliche Unterstützungsleistungen für marginalisierte Gemeinschaften bis zur Unterstützung von Menschen mit lebenswichtigen Informationen, beispielsweise den lokalen Folgen der Klimaveränderung. In einigen kulturwissenschaftlichen Überlegungen zum Inhalt von Medienkompetenz wird zudem die Beherrschung von spezifischen Codes zur Beherrschung von Medien als Teil dieser Kompetenz definiert. Das Alphabet ist dieser Vorstellung nach der Code, welcher zum Schreiben und Lesen notwendig beherrscht werden muss, Programmiersprachen hingegen sind eine Form des Codes, welcher zur Beherrschung von Computern und anderen technischen Geräten bekannt sein müsste. Diese, an sich konsequente, kulturwissenschaftliche Sichtweise wird allerdings im bibliothekarischen Bereich nicht beachtet. Ihr folgend würden wohl die Themen, welche im bibliothekarischen Bereich als Medienkompetenz thematisiert werden, nur als ein relativ niedrigschwelliger Teilbereich angesehen werden.

en näher zubringen.¹⁴¹ Ziel dieser Angebote ist es, den grundsätzlichen Aufbau, die Möglichkeiten und teilweise auch Grenzen von einzelnen Medien bekannt zu machen.¹⁴² Diese Kenntnisse, so die Annahme, würden die einzelnen Medien den Nutzerinnen und Nutzern vertraut machen und ihnen ermöglichen, diese zielgerichtet in ihrem Alltag zu nutzen. Als Sonderform der Medienkunde in Öffentlichen Bibliotheken müssen die hauptsächlich in größeren Einrichtungen präsentierten Ausstellungen zu alten Medien und deren Geschichte gelten, welche – oft in einen größeren historischen Zusammenhang gestellt – vor allem einen Zugang zu Medien als Teil der überlieferten Geschichte ermöglichen sollen. Der Aspekt der Nutzung solcher Medien, beispielsweise für amateurliterarische Arbeiten, steht bei solchen Ausstellungen nicht im Vordergrund.

Die in der bibliothekarischen Praxis vorgestellten Medienformen sind zumeist wenig divers. Bevorzugt werden Bücher, Zeitschriften, Computer als Gesamtheit oder einzelne Software.¹⁴³ Andere Medienformen scheinen nur selten Beachtung zu finden, obgleich sie teilweise einen wahrnehmbaren Teil des Medienbestandes von Bibliotheken ausmachen.

Festzuhalten ist, dass die Angebote zur Medienkunde, wie auch andere bibliothekarische Angebote, sich zumeist an Kinder und Jugendliche richten. Hierzu sind vor allem Veranstaltungen zu zählen, welche mit der Motivation organisiert werden, Kinder an Bücher und Zeitschriften heranzuführen und diese Medien in ihrem Alltag zu integrieren. Auch bei der Heranführung an den Computer im Allgemeinen und an unterschiedliche Softwareanwendungen, scheinen Kinder und Jugendliche die Hauptzielgruppe darzustellen, obwohl diese Aufgabe auch Schulen zugeschrieben wird. Gleichwohl lassen sich in diesem Feld einige Veranstaltungen für erwachsene Zielgruppen finden, beispielsweise die Heranführung von Seniorinnen und Senioren an Computer oder das Erlernen von Fähigkeiten im Umgang mit dem Internet in expliziten Frauengruppen. Gleichwohl liegen keine Daten darüber vor, welchen Stellenwert solche Angebote in den Bibliotheken einnehmen.¹⁴⁴

141 Insoweit hat die praktizierte Medienkunde in Öffentlichen Bibliotheken offenbar einen geringeren Anspruch, als das gleichnamige Lehrbuch von Umlauf / Hein / Sarnowski (2006), obwohl sie sich grundsätzlich an diesem orientieren könnte, zumal ein anderes Werk zu diesem Themengebiet nicht vorliegt. Es stellt sich tatsächlich die Frage, woher das bibliothekarische Personal die Kenntnisse erworben hat, welche im Rahmen bibliothekarischer Medienkunde vermittelt werden sollen, insbesondere im Bereich neuer elektronischer Medien, die zeitlich noch nicht Ausbildungsinhalt des gesamten Personals von Bibliotheken gewesen sein können.

142 Ausführlicher, als in bibliothekarischen Medien, bespricht Pietraß (2006) die Aufgaben und Möglichkeiten von Medienkunde in der Erwachsenenbildung.

143 Wobei sich bei den dokumentierten Angeboten der Eindruck aufdrängt, dass sich bei der Vorstellung einzelner Software zudem auf jeweils ein Angebot bezogen wird. So wird oft bei Einführungen in das Internet explizit der *Internet Explorer* genannt und nicht ebenfalls existierende Browser wie *Mozilla Firefox*, *Opera*, *Konqueror* oder *Safari*, bei Einführungen in die Textverarbeitung scheint beständig *Microsoft Word* verwendet zu werden und auf Angebote wie *OpenOffice.org-Writer*, *StarOffice* oder *Wizard Writer* nicht eingegangen zu werden, ähnliches lässt sich bei Präsentationen (*Microsoft PowerPoint*, nicht *OpenOffice.org-Impress*, *SoftMaker Presentations*, *Powerbullet-Presenter*), Tabellenkalkulationen (*Excel*, nicht *OpenOffice.org-Calc*, *Gnumeric*, *PlanMaker*) oder Graphikprogrammen (*Adobe Photoshop*, nicht *The Gimp*, *Corel Draw*, *Paint Shop*) feststellen. Auf den Homepages von Bibliotheken findet sich erstaunlich oft der falsche Hinweis, dass jeweils angebotene PDFs einen *Adobe-Acrobat Reader* benötigen würden, obwohl eine Vielzahl anderer Programme (*Foxit-Reader*, *Evince*, *XPDF*) in der Lage ist, Dokumente im PDF-Format anzuzeigen. Allgemein scheinen Bibliotheken zudem für ihre öffentlichen Computerplätze fast durchgängig *Windows* als Betriebssystem einzusetzen. Andere Betriebssysteme, also hauptsächlich *GNU/Linux* und *UNIX* in ihren diversen Derivaten und *Mac-OS*, und damit auch die auf diesen Systemen verbreitete Software, scheinen in Öffentlichen Bibliotheken quasi nicht vorzukommen. Gerade mit dem Bezug auf die egalitäre und demokratiefördernde Funktion, die sich Bibliotheken des Öffentlichen zuschreiben, lässt sich diese Praxis kritisieren. Eine Bibliothek sollte, gerade wenn sie Angebote zum Erlernen des Umgangs mit Medien bzw. zur Medienkompetenz macht, auch die jeweiligen Alternativen aufzeigen. Der jetzige Umgang scheint hingegen die in weiten Teilen der Gesellschaft existierenden Quasi-Monopole einiger Softwareanwendungen und des Betriebssystems *Windows* zu perpetuieren.

144 Obwohl das Heranführen von Personen an Computer oder die verschiedenen Kommunikationsdienste des Internets mehrfach als Anstrengung zur Überwindung des digital divide beschrieben wird, fällt in der bibliothekarischen Literatur auf, dass fast nie auf die zahlreichen Studien eingegangen wird, welche von einer allgemein schon vorhandenen großen Verbreitung der dazugehörigen Kompetenzen innerhalb der gesamten Bevölkerung berichten. Vielmehr scheint sich die Situation, folgt man nur bibliothekarischen Texten, weit defizitärer darzustellen, als in Studien, welche die tatsächlichen Medienkompetenzen der Bevölkerung zu bestimmen versuchen.

Mediennutzung. Angebote, welche unter dem Begriff der Mediennutzung zusammengefasst werden können, konzentrieren sich darauf, die grundlegenden Nutzungsweisen von Medien darzulegen und oft auch Nutzerinnen und Nutzer zu motivieren, diese zumindest testweise auszuprobieren. Auch hierbei scheinen sich die meisten Angebote an Kinder und Jugendliche zu richten, welche lernen sollen, die Medien nicht nur als existent, sondern als handhabbar kennen zu lernen. So werden in zahlreichen Bibliotheken Führungen für Schulklassen angeboten, die mit einer jeweils durch die Schülerinnen und Schüler selbst durchgeführten Recherche verbunden werden. Gerade für jüngere Kinder finden Veranstaltungen statt, in welchen versucht wird, Bücher und Zeitschriften als Mittel der Freizeitgestaltung zu etablieren und dies mit einer Nutzung dieser Medien durch Kinder zu verbinden. Hierzu sind die weiter oben bereits angesprochenen Vorlesezeiten für Kinder zu nennen, welche teilweise mit einer eigenständigen Nutzung von Büchern durch die anwesenden Kinder beendet werden, zu welchen sie spielhaft, teilweise auch mithilfe von beständig eingesetzten Liedern oder Handlungen ritualhaft herangeführt werden. Diese spezifischen Rituale finden sich zumeist dann, wenn die Leseveranstaltungen regelmäßig für eine relativ konstante Gruppe von Kindern durchgeführt werden und orientieren sich teilweise explizit an Ritualen, die in Kindertagesstätten beispielsweise mit dem morgendlichen Willkommenslied der jeweiligen Gruppe den Alltag von Kindern strukturieren sollen. Ähnlich wird offenbar bei sogenannten Bilderbuchkinos verfahren. Bei dieser Vorstellung eines Bilderbuches werden die Kinder aktiv zu einer Rezeption des Buches aufgefordert, teilweise werden die Geschichten spielerisch nachvollzogen oder die Kinder im Anschluss zu einer Nutzung anderer Bilderbücher motiviert.

Die Anleitung zur Nutzung anderer Medienformen ist hingegen selten Gegenstand bibliothekarischer Aktivitäten. Größere Bibliotheken bieten oft Einführungen in die Nutzung von Datenbanken und elektronische Zeitschriften an, welche neben einer Vorführung der jeweiligen Angebote auch das angeleitete Ausprobieren beinhaltet. Allerdings stehen die größeren Bibliotheken mit diesem Angebot zumeist in einer Konkurrenz zu vor Ort befindlichen Hochschulbibliotheken. Gleichzeitig scheint die Wahrscheinlichkeit des Vorhandenseins solcher Angebote mit abnehmender Größe der Bibliothek zu sinken. Eine Ausnahme scheinen hierbei wiederum Einführungen in die Nutzung von Suchmaschinen und anderer Recherchemöglichkeiten im Internet darzustellen, die auch in kleineren Bibliotheken angeboten werden, obwohl auch hier nicht klar ist, welchen Inhalt solche Einführungen tatsächlich haben. Zudem ist auch für diese Einführungen zu bemerken, dass zunehmend Schulen den Auftrag erhalten, diese Kenntnisse zu vermitteln. Zwar erheben Bibliotheken immer wieder den Anspruch, mehr als andere Berufszweige mit den Möglichkeiten und Gefahren der Recherche über das Internet vertraut und als „Informationsprofis“ prädestiniert für solche Einführungen zu sein. Allerdings ist bislang unklar, ob dieser Anspruch tatsächlich durch die bibliothekarische Ausbildung und Praxis untermauert¹⁴⁵ und ob er anderen gesellschaftlichen Akteuren als Fakt vermittelt werden kann. Nicht zuletzt stellt sich auch bei diesem Thema die Frage, warum sich die meisten Angebote in diesem Bereich auf Kinder

¹⁴⁵ Wie schon in der vorletzten Fußnote erwähnt, scheinen auch Bibliotheken bei der Softwareauswahl zumeist dem jeweiligen Quasistandard zu folgen. Dies lässt zumindest einige Zweifel an den Kompetenzen zu, welche sich Bibliotheken im Bereich der Informationstechnologie zuschreiben, da diese Monopole sich oft nicht aus der jeweiligen Standardsoftware selber begründen, sondern jeweils zahlreiche Konkurrenzprodukte eine ähnliche oder höhere Qualität aufweisen. Auch lassen sich einige Aussagen in bibliothekarischen Publikationen finden, die auf ein mangelndes Wissen über die Medienrealität im Internetzeitalter schließen lassen. Beispielsweise bespricht *Andreas Papendieck (2008)* die Nutzung der Homepage schulmediothek.de, die als zentrales Portal für schulbibliothekarische Themen dienen soll. Dabei gibt er an, dass zwischen April 2007 und Juni 2008 durchschnittlich 156 Nutzerinnen und Nutzer die Seite besucht hätten, bezeichnet dies als „Ansturm“ und behauptet: „Das Portal ist etabliert“ (ebd.), obwohl diese Nutzungszahl ungefähr die ist, die schon rein private Weblogs ohne weitere Werbung erreichen, wenn sie in einer gewissen Kontinuität betrieben werden.

und Jugendliche konzentrieren, die während ihrer Schulausbildung heutzutage ausnahmslos mit der angeleiteten Nutzung von Computern konfrontiert werden.¹⁴⁶ Zu erwarten wäre, dass sich auf andere Zielgruppen konzentriert würde, welche die Nutzung von Computern zumeist autodidaktisch erlernen mussten, weil sie nicht Teil ihrer damaligen schulischen, beruflichen oder akademischen Ausbildung war.

Informations- und Recherchekompetenz. Das dritte hier zu besprechende Feld von Angeboten wird zumeist mit dem Begriff der Informations- und Recherchekompetenz beschrieben. Es hat sich als Aufgabenstellung für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken erst seit Mitte der 1990er Jahre etabliert, wird heute aber allgemein als notwendiges Teilgebiet bibliothekarischer Arbeit angesehen. Zu dieser Etablierung hat einerseits die Etablierung des Internets als Massenmedium und die damit einhergehende radikal verbesserte Zugänglichkeit von Informationen und andererseits die Etablierung des weiter oben beschriebenen Konzeptes von Kompetenzen als Grundbestandteil nahezu aller Bildungsvorstellungen beigetragen. Mit dem Wandel des Internets von einem vorrangig akademisch genutzten Netzwerk zu einer allgemein verbreiteten Medienform und insbesondere durch die rapide Qualitätsverbesserung der Suchmaschinenteknologie, wurde auch das Thema der Zugänglichkeit und Nutzbarkeit von Informationen zu einem gesellschaftlichen Thema.¹⁴⁷

Es wird in bibliothekarischen Texten im Allgemeinen davon ausgegangen, dass die Fähigkeit, benötigte Informationen recherchieren zu können, zu einer der gesellschaftlich wichtigsten Fähigkeiten geworden sei. Diese Fähigkeit ermögliche es, trotz ständig steigender Zahl von Informationsangeboten und der sich immer öfter ergebenden Notwendigkeit, informierte Entscheidungen treffen zu müssen, sich gesellschaftlich zu behaupten und aktiv an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu partizipieren. Konkret scheint dies im angestrebten Wandel der staatlichen Verwaltungen sichtbar zu werden, die verstärkt dazu angehalten werden, Entscheidungen und grundlegende Konzepte der Öffentlichkeit transparent darzulegen.¹⁴⁸ Parallel hierzu scheint sich tatsächlich ein Wandel des politischen Engagements zu vollziehen, welcher durch das verstärkte Auftreten von relativ erfolgreichen bürgerschaftlichen Initiativen gezeichnet ist, die sich als temporär agierende Netzwerke konstituieren und hauptsächlich über die Nutzung und Distribution von Informationen gesellschaftlich aktiv sind.¹⁴⁹ Insoweit wird die Fähigkeit,

146 Grundsätzlich sollen alle Schulen in Deutschland mit Rechnern und mindestens einem Computerraum ausgestattet sein. Zwar finden sich immer wieder Klagen über die relative veraltete oder schlechte Hardware. Doch ist dieses Problem ebenso aus Bibliotheken bekannt. Dem möglichen Argument, dass gerade Kinder, die sich der Schulpflicht entziehen oder dieser entgegen der rechtlichen Lage von ihren Eltern entzogen werden, in bibliothekarischen Kursen den Umgang mit Computern und Software kennen lernen könnten, muss widersprochen werden, schon da die meisten dieser Veranstaltungen im Klassenverband erfolgen und auch als solche – also zumeist mit der Annahme, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Aufsicht der Klasse sicherstellen – konzipiert werden.

147 In bibliothekarischen Texten wird diese Etablierung des Internets, des Zugangs über Suchmaschinen und das Entstehen des Diskurses um information-reich und information-poor oft als gradlinige und unausweichliche Entwicklung dargestellt. Das ist so nicht haltbar. Insbesondere in der frühen Phase des privat genutzten Internets Ende der 1990er Jahre gab es beispielsweise – auch wegen der relativ geringen Qualität der damaligen Suchmaschinen – diverse andere Ansätze, dass Internet zu erschließen, beispielsweise über zahlreiche Linksammlungs-Projekte, über vordefinierte „Touren“ durch das Internet, über direkte Empfehlungen auf den Startportalen der Provider oder durch gedruckte Kompendien. Die Problematisierung von neu entstehenden Ungleichheiten war ebenso ein Projekt, welches von einzelnen Aktiven vorangetrieben werden musste, um die jetzige allgemeine Akzeptanz zu erreichen. Ebenso ist die Etablierung des Internets, wie es heute besteht, und der diversen Angebote, die in ihm genutzt werden, Ergebnis von grundsätzlichen Entscheidungen. Anstatt dies als gegeben hinzunehmen und nur den Umgang mit diesen Angeboten zu lehren, müsste eine Schulung in Medienkompetenz auch diese mediengeschichtlich bedeutsamen Entwicklungen zum Thema haben, da so ein Verständnis über die Einflussmöglichkeiten von Menschen auf die Entwicklung von Medien erfahrbar gemacht werden kann.

148 Als Vorreiter kann hier die *Europäische Union* und die Regierungen der USA seit der Regierung *Clinton/Gore* (1993-2001) angesehen werden, welche die jeweils aktuellen Informationstechnologien nutzen, um möglichst viele eigene Informationen zu verbreiten, die ihre Ziele und die verwendeten Datengrundlagen transparent machen sollen. Vgl. das Portal der *Europäischen Union* <http://europa.eu/> und der US-Regierung <http://www.usa.gov>.

149 Vgl. *Schuldt* (2008b), *Vogt* (2005), *Stehr* (2000). Zu anderen Formen des gesellschaftlichen Bedeutungszuwachses von Information vgl. *Kuhlen* (2004).

mit Informationen umgehen zu können, den meisten Vorhersagen nach, zu einem grundlegenden Bestandteil partizipativen Handelns werden.

Gleichzeitig wurde in den letzten Jahren verstärkt vorhergesagt, dass die Bedeutung von Informationen und die Beherrschung ihrer Nutzung eine Fähigkeit sei, die im Berufsleben verstärkt gefordert würde. Eine solche Fähigkeit würde zunehmend auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt. Allgemein wird davon ausgegangen, dass die Bedeutung intellektueller Leistungen und der Informationstechnologien als Wirtschaftsfaktor in den nächsten Jahren rapide zunähme. Obwohl demgegenüber die tatsächlichen Wertsteigerungen durch intellektuelle Arbeit und Computerisierung relativ gering zu sein scheinen,¹⁵⁰ motivierten sich hauptsächlich über diesen Diskurs Investitionen im wirtschaftlichen und im Bildungsbereich, beispielsweise die Ausstattung aller Schulen in Deutschland mit Internetanschlüssen im Rahmen der Initiative *Schulen ans Netz*, die 2001 abgeschlossen wurde.

Bibliotheken versuchen, diesen Diskurs aufzugreifen. Insbesondere unter dem Begriff der Informationskompetenz wird – verbunden mit dem Hinweis, dass Bibliotheken seit ihrem Bestehen mit Informationsmitteln arbeiten würden – versucht, bibliothekarische Angebote zu definieren, welche den eben dargestellten Vorhersagen angepasste Fähigkeiten vermitteln sollen. Dabei ist trotz einer verstärkten Beschäftigung mit solchen Angeboten bislang keine Übereinkunft erzielt worden, was unter dem Begriff Informationskompetenz an Fähigkeiten zu fassen sei.¹⁵¹ Allgemein kann man die unter diesem Begriff diskutierten Inhalte wie folgt zusammenfassen:

Informationskompetenz hieße

- eigene Informationsbedürfnisse feststellen und definieren zu können,
- die Informationsmittel zur Befriedigung dieser Bedürfnisse zu kennen und auswählen zu können,
- im Umgang mit diesen Informationsmitteln geübt zu sein,
- die gewonnenen Informationen kritisch zu bewerten,
- die kritisch bewerteten Informationen zur Lösung von Aufgabenstellungen und zur Befriedigung von Informationsbedürfnissen benutzen zu können
- und gegebenenfalls als Ergebnis dieser Recherche-, Bewertungs- und Nutzungsprozesse eigene Informationen publizieren zu können.

Dabei stellen die jeweils in den einzelnen Bibliotheken angewandten Definitionen zumeist eine Auswahl dieser Aufzählung dar. Zudem werden bislang die meisten Debatten um Informationskompetenzen im Bereich wissenschaftlicher Bibliotheken geführt.

Hervorzuheben ist, dass sich oft der Eindruck ergibt, als würde die Informationskompetenz in bibliothekarischen Angeboten auf eine Recherchekompetenz reduziert. Gleichzeitig beinhaltet die Vorstellung von Informationskompetenz in dieser Breite die beiden Bereiche Medienkunde und Mediennutzung. In einer längerfristig

¹⁵⁰ Nico Stehr, der als Sozial- und Kulturwissenschaftler zu den gesellschaftlichen Auswirkungen der Informationsgesellschaft gearbeitet hat, weist in mehreren Publikationen darauf hin, dass die vorhergesagten Gewinnzuwächse durch die Computerisierung und Intellektualisierung der Arbeitsplätze bislang – außer im Bereich der Hard- und Softwarefirmen – größtenteils ausgeblieben seien und fragt beständig, inwiefern diese Vorhersagen überhaupt je realistisch gewesen wären.

¹⁵¹ Marianne Ingold (2005) macht in ihrer Diskussion der verschiedenen bibliothekarischen Konzepte von Informationskompetenz zudem darauf aufmerksam, dass sowohl der Neuigkeitscharakter dieser Angebote als auch die Relevanz dieser Kompetenzen außerhalb des bibliothekarischen Feldes in der englischsprachigen Literatur umstritten ist. In der deutschsprachigen Diskussion finden sich demgegenüber nur wenige explizite Kritiken dieser Art.

angelegten Vermittlung von Informationskompetenz wären diese beiden Felder logisch als Teilgebiete zu integrieren.

Problematisch scheint demgegenüber die Praxis in Öffentlichen Bibliotheken zu sein, in welcher – wieder unter der Einschränkung, dass die empirische Basis für eine solche Aussagen nicht wirklich vorhanden ist – unter dem Begriff Informationskompetenz fast ausschließlich Einführungen in die Medienkunde, Mediennutzung und Bibliotheksbenutzung gefasst zu werden scheinen. Eine ausreichende Reflexion über Informationsbedürfnisse, über Recherchemöglichkeiten und -grenzen sowie die beständige Übung dieser Vorgänge, welche zum Erwerb einer Informationskompetenz notwendig scheinen, sind fast nie Teil der Lehraktivitäten von Bibliotheken. Die Gründe für diesen Zustand sind vielschichtig und teilweise nicht durch die Bibliotheken allein zu verantworten. Allerdings scheint oft in den Dokumenten zu geplanten und durchgeführten Aktivitäten auf diesem Gebiet eine konzeptionelle Verkürzung von Informationskompetenz auf ein reines Recherchetraining durch. Offenbar wird oft die implizite Vorstellung vertreten, dass das Hauptproblem darin läge, dass Menschen zu wenig von den vorhandenen Recherchemöglichkeiten wüssten und dass die restlichen Fähigkeiten, welche die umschriebene Informationskompetenz ausmachen müssten, sich hauptsächlich in der eigenständigen Praxis ergeben würden, wenn nur genügend Angebote zur Informationsrecherche bekannt wären.

Gleichzeitig hat gerade im Bereich der Wissenschaftlichen Bibliotheken das Thema Informationskompetenz in den letzten Jahren massiv an Bedeutung gewonnen. Eine wachsende Zahl von Hochschulbibliotheken ist dazu übergegangen, ihre Einführungen in die Katalog- und Datenbankbenutzung zu einem konzeptionell weiter gefassten Angebot auszubauen, welches den Studierenden – und teilweise auch dem wissenschaftlichen Personal – Informationskompetenz vermitteln soll. Zumeist scheint dabei die Einbindung in den allgemeinen Lehrbetrieb angestrebt zu werden, wobei zwei Formen der Einbindung zu unterscheiden sind.¹⁵² Einerseits die Einbindung in fachliche Lehrveranstaltung, beispielsweise in einer regelmäßigen Einführung in fachspezifische Rechercheprozesse im Rahmen von Projekten und Seminaren. Obwohl solche Einbindungen in den Lehrbetrieb schon früher praktiziert wurden, scheint mit der Orientierung auf Informationskompetenzen eine neue Qualität erreicht worden zu sein. Zumindest von Seiten der Bibliotheken wird Wert auf möglichst viele und kontinuierlich durchgeführte Veranstaltungen dieser Form gelegt, welche möglichst alle Studierenden im Laufe ihrer Ausbildung mehrfach durchlaufen sollten. Gleichwohl sind Bibliotheken in diesem Modell fast immer von der Kooperationsbereitschaft der jeweiligen Lehrkräfte abhängig. Teilweise scheinen Bibliotheken eine solche Einbindung in den Lehrbetrieb auch in Zusammenarbeit mit der jeweiligen Hochschulleitung erreichen zu wollen, wobei diese Bibliotheken dann allerdings wiederum von der Schwerpunktsetzung dieser Leitungen abhängig sind. Andererseits wird versucht, eigenständige Seminare zur Informationskompetenzvermittlung mit Pflichtcharakter zu etablieren, welche von der Bibliothek durchgeführt werden. Dieses Vorhaben scheint durch die Modularisierung der Hochschulausbildung einfacher möglich geworden zu sein. Die bislang vorliegenden Beschreibungen solcher Veranstaltungen berichten von allgemein positiven Ergebnissen, weisen aber auch auf den relativ hohen Aufwand hin, den sie bei ihrer Entwicklung und Implementierung und auch ihrer regelmäßigen Durchführung benötigen. Zudem sind bislang keine

¹⁵² Vgl. als Übersicht Sühl-Strohmenger (2007), Lux / Sühl-Strohmenger (2004).

längerfristigen Wirkungen nachweisbar. Zumeist wird für die Evaluierung auf die Selbstbeschreibung der Studierenden selber zurückgegriffen.

Solche Veranstaltungen können allerdings von Hochschulbibliotheken unter anderen Voraussetzungen konzipiert werden, als in Öffentlichen Bibliotheken. Hochschulbibliotheken können zumindest einen Teil ihrer potentiellen Nutzerinnen und Nutzer, die Studierenden, einfacher zu längerfristigen Veranstaltungen motivieren und teilweise auch – durch die angeführten Seminare mit Pflichtcharakter – verpflichten.¹⁵³ Studierende sind Teil einer Bildungseinrichtung und deshalb für weitere Lernaktivitäten leichter motivierbar. Zudem wird teilweise die Meinung vertreten, dass Studierende direkt den Vorteil einer ausgebildeten Informationskompetenz nachvollziehen könnten, da sie diese direkt in ihrem Studium anwenden könnten. Des Weiteren ist es für die Hochschulbibliotheken von Vorteil, dass sie mit den Studierenden eine relativ klare Zielgruppe definieren können.

Für Öffentliche Bibliotheken hat im Zusammenhang mit Ansätzen zur Vermittlung von Informationskompetenz das Konzept der *Teaching Library* eine besondere Bedeutung. *Teaching Library* meint die Ausrichtung von Bibliotheken auf die proaktive Vermittlung von Informationskompetenz.¹⁵⁴ Eine *Teaching Library* soll diese Vermittlung als Querschnittaufgabe verstehen, also als Aufgabe, bei deren Umsetzung alle Bereiche einer Bibliothek zusammenarbeiten sollen. Dies würde auch die Neuausrichtung von Aufgabenbeschreibungen und eine Transformation bestehender interner Strukturen bedeuten. Die Bibliothek habe sich als lehrende Einrichtung zu verstehen, in der die angebotenen Bildungsaktivitäten nicht von einer größtenteils selbstständig agierenden Abteilung oder Einzelperson organisiert und durchgeführt und ansonsten den Betrieb der Bibliothek nicht beeinträchtigen würden. Vielmehr sei die Ermöglichung der Lehrtätigkeit als Hauptaufgabe der Bibliothek zu verstehen, welche alle Abteilungen zu unterstützen hätten. Wenn auch in geringerem Maße werden somit doch im Bibliotheksbereich ähnliche Strukturen wie in Schulen oder Volkshochschulen angestrebt, welche zwar auch soziale und gesellschaftliche Aufgaben übernehmen, aber deren hauptsächliche Aufgabe in der Aus- und Fortbildung liegen. Ähnliches wäre von *Teaching Libraries* zu erwarten, die als Öffentliche Bibliotheken weiterhin Aufgaben wie die Literaturversorgung, kulturelle und soziale Aktivitäten oder die Förderung gesellschaftlicher Debatten erfüllen würden, hauptsächlich aber ihre Aktivitäten, ihren Bestandsaufbau und dessen Präsentationen, ihre Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen und andere bibliothekarische Aktivitäten auf die Vermittlung von Informationskompetenz ausrichten sollten. In dieser letzten Konsequenz ist das Konzept der *Teaching Library* bislang allerdings nicht diskutiert worden.¹⁵⁵

153 Bekanntlich haben Hochschulbibliotheken immer auch über die Literaturversorgung der jeweiligen Studierendenschaft hinausgehende Aufgabenbereiche, wie die Literaturversorgung des Forschungsbetriebes der Hochschule, die Versorgung der interessierten Bevölkerung mit wissenschaftlicher Literatur und die Unterstützung der lokalen Wirtschaft mit wissenschaftlichen Daten. Trotzdem wird zumeist die Literaturversorgung der hochschuleigenen Studierenden als Hauptaufgabe angesehen und die anderen Aufgabenbereiche kaum thematisiert. In den Konzepten zur Informationskompetenzvermittlung werden andere Gruppen als diese Studierenden praktisch nicht thematisiert, obwohl Hochschulbibliotheken diese Vermittlungstätigkeiten auch anderen Personenkreisen, sowohl hochschulinternen als auch hochschulexternen, anbieten könnten.

154 Vgl. Lux / Sühl-Strohmenger (2004), Rockenbach (2005), Krauß-Leichert (2008), Franke (2008), Renner (2008). Die Beschränkung auf den Bereich der Informationskompetenz wird zwar in mehreren Texten betont, die argumentieren, dass dieses Feld neben der Leseförderung den Schwerpunkt bibliothekarischer Arbeit darstellen würde. Allerdings scheint diese Themenfestlegung nicht immer nachvollzogen zu werden und unter *Teaching Library* teilweise auch eine auf die Vermittlung von Inhalten jeglicher Art ausgerichtete Bibliothek bezeichnet zu werden. Dies zeigt, wie wenig der Begriff bislang inhaltlich gefüllt und etabliert ist.

155 Zudem würde, wie Wilfried Sühl-Strohmenger (2008) anmerkt, eine Umsetzung des Konzeptes *Teaching Library* auch eine Reflexion über die didaktischen Grundsätze dieses Konzeptes erfordern. Dabei geht Sühl-Strohmenger nicht von einer einzig richtigen Didaktik der *Teaching Library* aus, fordert aber, die einzelnen Angebote beständig darauf hin zu befragen, ob sie den pädagogischen Debatten gerecht werden oder ob sie zu sehr in Richtung einer allgemeiner Beliebtheit oder eines allzu einschränkenden Frontalunterrichts tendieren.

Vielmehr wurde bisher das Konzept als relativ grober Forderungskatalog vorgestellt, dessen Implementierung Aufgabe der jeweiligen Bibliothek sei. Ähnlich wie bei dem weiter oben besprochenen Konzept eines *Spiralcurriculum Bibliothek-Schule* bestand die konkrete Umsetzung in den einzelnen Bibliothek offenbar hauptsächlich in einer Reflexion der bisherigen Praxis der Vermittlung von Einzelthemen, die unter dem Konzept Informationskompetenz zu fassen sind und dem Versuch, diese strukturiert neu zu organisieren. Dies führte zu teilweise konzeptionell neu gefassten und forcierten Kooperationen mit Schulen und der systematischeren Planung von Veranstaltungen in diesem Bereich, an einigen Hochschulbibliotheken offenbar auch zur Einrichtung neuer und neu ausgerichteter Abteilungen. Die dokumentierten Aktivitäten im Bereich Öffentlicher Bibliotheken scheinen hauptsächlich bekannte Veranstaltungsformen, wie die Einführungen in die Katalogbenutzung und Recherchepraxis und die Einübung von bibliotheks- und schulspezifischen Techniken, systematisiert zu haben und eine Kontinuität dieser Arbeit anzustreben. Wie sich die Orientierung am Konzept *Teaching Library* in der internen Arbeit von Bibliotheken niedergeschlagen hat, ist bisher nicht ersichtlich.

Ein Effekt des Konzeptes *Teaching Library* scheint die verstärkte Betonung der Notwendigkeit von Evaluationen zu sein.¹⁵⁶ Gerade die Konzeption von Vermittlungsaktivitäten als kontinuierlicher Aufgabe erhöht die Möglichkeiten unterschiedlich gearteter Überprüfungen ihrer Wirkungen. Mithilfe dieser Überprüfungen soll die zielgerichtete Entwicklung von Angeboten und Arbeitsstrukturen ermöglicht werden. Allerdings scheinen die durchgeführten Evaluationen bisher hauptsächlich intern verwendet und deshalb auch nicht publiziert zu werden.

Außerdem scheint auch das Konzept *Teaching Library* bislang hauptsächlich an Hochschulbibliotheken rezipiert worden zu sein, deren Vorteil, wie schon erwähnt, in der relativ klaren Zielgruppe und Aufgabenstellung besteht. Bei den Öffentlichen Bibliotheken scheinen, zumindest bei den dokumentierten Umsetzungsversuchen, hauptsächlich größere Einrichtungen aktiv zu sein.¹⁵⁷

Bibliotheken versuchen sich mit der Thematisierung von Informations- und Medienkompetenz als Bildungseinrichtungen zu etablieren, welche über die Leseförderung hinaus gesellschaftlich wichtige Fähigkeiten vermitteln würden. Dabei wird vorausgesetzt, dass diese Kompetenzen massiv an Bedeutung gewinnen werden, obwohl dies auch diskutierbar ist. Gleichzeitig greifen Bibliotheken dabei auf etablierte Inhalte der bibliothekarischen Bildungsaktivitäten, der Medienkunde und Einführung in die Mediennutzung zurück.

Über die tatsächliche Verbreitung dieser Aktivitäten lassen sich keine Aussagen treffen. Sie dominieren teilweise die bibliothekarischen Medien, allerdings werden dort zumeist Beispiele aus Hochschulbibliotheken oder großen Öffentlichen Bibliotheken vorgestellt. Mittlere und kleinere Bibliotheken kommen in diesen Medien kaum vor. Zudem scheint die in den Texten zur Informationskompetenz geforderte

¹⁵⁶ Allerdings ist der Einsatz von Evaluationstechniken und die Forderung solcher in den letzten Jahren zum Allgemeingut Öffentlicher Verwaltungen und Institutionen geworden. Vgl. Meister / Tergau / Zentel (2004), Shenton / Dixon (2004a), Stamm (2003), Usherwood (2002).

¹⁵⁷ Vgl. beispielsweise Sühl-Strohmenger (2008), der insgesamt zu einer gänzlich anderen Einschätzung gelangt und von einem rasanten Wachstum von *Teaching Libraries* in Deutschland ausgeht, dabei allerdings fast ausschließlich von Wissenschaftlichen Bibliotheken berichtet und selbst dort, wo er größere Öffentliche Bibliotheken einbezieht, seine positive Darstellung offenbar nur aufrecht erhalten kann, indem er nicht auf den Inhalt der Veranstaltungen eingeht, die von diesen Einrichtung zum Bereich Informationskompetenz gezählt werden.

Reflexion von Recherche- und Medienfähigkeiten nicht immer in der tatsächlichen Praxis der Informationskompetenzvermittlung ihren Niederschlag zu finden.

Ein weiteres großes Manko aller drei hier vorgestellten Teilbereiche bibliothekarischer Bildungsangebote scheint die vorrangige, teilweise auch exklusive Konzentration auf Kinder und Jugendliche darzustellen. Bibliotheken verstehen sich allgemein als gesamtgesellschaftlich wirksam. Gerade mit der Etablierung neuer Medienformen und der rasanten Differenzierung dieser neuen Medienformen, wäre eigentlich zu erwarten, dass die gesamte Gesellschaft als potentes Publikum für die Vermittlung von Medien- und Informationskompetenzen verstanden wird.¹⁵⁸

2.1.3.3 LERntechniken

Gerade im Rahmen des weiter oben dargestellten Konzeptes Lebenslanges Lernen wird die Vorstellung formuliert, dass einerseits die Selbstverantwortung der Individuen für ihre eigene Bildungsbiographie und andererseits die Bedeutung und Häufigkeit informeller Lernaktivitäten zunehmen würde. Es wird davon ausgegangen, dass möglichst alle Menschen in die Lage versetzt werden sollen, eigenständig Lernprozesse zu projektionieren und durchzuführen. Folgerichtig wird deshalb gerade der Erstausbildung und hierbei insbesondere den Schulen die Aufgabe zugeschrieben, den Individuen die für solche Prozesse notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Diese Fähigkeiten werden zumeist unter dem Schlagwort der Lernkompetenz oder der Phrase „Das Lernen lernen“ zusammengefasst.

Zumindest einige Bibliotheken erheben den Anspruch, auch zur Lernkompetenzentwicklung beitragen zu können. Hierbei wird vor allem auf gesonderte Bereiche in Bibliotheken, die zumeist als Selbstlernzentren bezeichnet werden, oder aber auf die allgemeine Funktion von Bibliotheken, Medien und den geeigneten Raum für Lernprozesse zur Verfügung zu stellen, verwiesen.

Inhaltlich wird unter Lernkompetenzen, parallel zu den anderen schon vorgestellten Kompetenzkonzepten, die Fähigkeit verstanden, Kenntnisse über Lernprozesse eigenständig, problemgerecht und reflektiert anwenden zu können. Wie schon das Konzept Informationskompetenz wird auch der Inhalt des Konzeptes Lernkompetenz sehr unterschiedlich definiert. Grundlegend ist allen Konzepten, dass lernkompetente Menschen:

- in der Lage sein sollen, den eigenen Lernbedarf zu bestimmen und gegebenenfalls einzugrenzen,
- die Fähigkeiten haben sollen, die Möglichkeiten, diesen Lernbedarf zu decken, selbstständig bestimmen, evaluieren und auswählen zu können,
- eine Anzahl von unterschiedlichen Lerntechniken beherrschen und auf die jeweiligen Lernprozesse bezogen auswählen und anwenden könnten,
- geübt darin sein sollen, Lernbedingungen herzustellen oder gegebene Strukturen für Lernprozesse zu nutzen,
- die Fähigkeit haben sollen, geeignete Lernstrategien zu entwickeln,
- die eigenen Lernfortschritte und -barrieren reflektieren und gegebenenfalls die Lernprozesse effektiver gestalten können

¹⁵⁸ Wobei, geht man von den zahlreichen thematisch relevanten Anekdoten aus, gerade bei neuen Medien und aktuellen Mediennutzungsformen, Jugendliche zumeist eine bessere Übersicht zu haben scheinen, als Bibliothekarinnen und Bibliothekare und auch Lehrerinnen und Lehrer. Allerdings lässt sich bezweifeln, dass dies für alle Jugendliche gilt.

- die Motivation aufbringen können, Lernprozesse selbstständig durchzuführen

Diesem theoretischen Anspruch scheinen bislang wenige konkrete Umsetzungen als bibliotheksbasierte Bildungsprozesse gegenüber zu stehen. Auffällig ist, dass auch zu diesem Themenkomplex hauptsächlich Hochschulbibliotheken und relativ große Öffentliche Bibliotheken Konzepte entwickeln. Zudem scheinen in integrierten Schulbibliotheken, die gleichzeitig als Schul- und Öffentliche Bibliothek fungieren, Konzepte dieser Art formuliert zu werden. Neben der Einrichtung der schon genannten Selbstlernzentren, werden offenbar verstärkt Einführungen in verschiedene Lerntechniken und das eigenständige Zeitmanagement gewählt, um zumindest Teilbereiche der Lernkompetenz zu vermitteln. Ob, und wenn ja, in welchem Maße diese Aktivitäten Erfolge zeigen, ist bisher nicht ersichtlich. Gerade im Bereich der Lernkompetenz stellt sich verstärkt die Frage, welche Zielgruppen mit diesem Vorgehen angesprochen werden. Allgemein scheinen sich auch hierbei die wenigen Öffentlichen Bibliotheken, welche sich intensiver mit diesem Thema beschäftigen, mit ihren Angeboten an Kinder und Jugendliche zu richten. Dabei wird in der pädagogischen und bildungspolitischen Literatur davon ausgegangen, dass hauptsächlich Schulen die Aufgabe hätten, die Entwicklung von Lernkompetenz zu fördern. Insoweit erscheint die Nutzung von integrierten Schulbibliotheken folgerichtig. Bei anderen Öffentlichen Bibliotheken wäre deshalb allerdings zu erwarten, dass sie sich auf andere Zielgruppen ausrichten würden.

Relativ unklar ist auch die Ausgestaltung der erwähnten Selbstlernzentren. Allgemein werden diese als Orte beschrieben, welche sowohl von der Ausstattung mit Mobiliar, als auch im Bestand und der hergestellten Atmosphäre eine Nutzung als Ort selbstständiger Lernprozesse individuell und für unterschiedlich große Gruppen anregen sollen. Kaum thematisiert wird, wie diese Umsetzung praktisch erfolgt und was diese Selbstlernzentren von ähnlichen Ansätzen, wie Lernkabinette oder Lesesäle, unterscheidet. Oft wird, wie auch in anderen Debatten um die Ausstattung von Bibliotheken, auf die möglichst hohe Flexibilität des Mobiliars Wert gelegt.

Insoweit erscheint der Bereich der Lernkompetenzentwicklung in einigen Bibliotheken als allgemeine Aufgabe, die sich durch die Veränderungen im Bildungssystem und Bildungsbegriff ergeben, anerkannt zu sein, ohne das allerdings bislang tragfähige Ansätze erarbeitet wurden, welche den theoretischen Vorgaben des Konzeptes Lernkompetenz gerecht werden.

Allerdings ließe sich, was bislang kaum getan wird, diskutieren, ob insbesondere die Entwicklung von Lernkompetenzen in den Aufgabenbereich von Bibliotheken gehört oder ob dies nicht eine pädagogische Aufgabe darstellt, welche zwar mithilfe von Bibliotheken, aber grundsätzlich von anderen Bildungseinrichtungen, wie Schulen und Kindertageseinrichtungen, zu leisten wäre.

2.1.3.4 BIBLIOTHEKS BENUTZUNG

Ein prominentes Feld bibliothekarischer Bildungsaktivitäten ist die allgemeine Bibliotheksnutzung. Es geht dabei darum, potentielle Nutzerinnen und Nutzer an den selbstständigen Gebrauch bibliothekarischer Hilfsmittel, wechselnder Bestände und die allgemeinen Nutzungsformen von Bibliotheken heranzuführen. Teilweise sollen sie zudem mit der Nutzung spezifischer Angebote, beispielsweise von Datenbanken, vertraut gemacht werden. Ein großer Teil der von Bibliotheken angebotenen Veranstaltungen lässt sich diesem Bereich zuordnen.

Teilweise haben diese Bildungsaktivitäten einen stark verbenden Charakter für die einzelne Bibliothek, insbesondere wenn sie als Führungen mit Schülerinnen und Schülern konzipiert werden. Insbesondere der Versuch, Teilnehmende solcher Veranstaltungen zum Erwerb eines Bibliotheksausweis aufzufordern, hat Kritik erfahren.¹⁵⁹

Die Grundannahme hinter diesen Aktivitäten ist, dass Nutzerinnen und Nutzer, die sich mit der Benutzung der Bibliothek und ihrer Angebote auskennen, diese effektiver und öfter nutzen, dass sie diese in ihre Lern- und Rechercheprozesse einbeziehen und zur Befriedigung anderer Bedürfnisse heranziehen würden. Eine andere Hoffnung solcher Aktivitäten ist die Überwindung bestehender Barrieren zur Nutzung von Bibliotheken. Ein Teil der Bevölkerung, so die Annahme, würde Bibliotheken nicht nutzen, da sie diese nicht als Ort kennen würden, der von ihnen problemlos genutzt werden könnte. Die Vermittlung der Benutzungsmöglichkeiten der Bibliothek solle ihnen dabei helfen, dieses Defizit zu überwinden.

Zu großen Teilen scheinen Aktivitäten, welche bibliotheksspezifische Kenntnisse vermitteln sollen, sehr auf die jeweils veranstaltende Bibliothek zugeschnitten zu sein. Im Mittelpunkt steht dann zumeist die bibliotheksspezifische Aufstellung des Bestandes, die Nutzung des jeweiligen Katalogs und teilweise auch die spezifische Bibliotheksordnung, die Informationsdienste und die besonderen Angebote der jeweiligen Bibliothek. Die Vermittlung von auf andere Bibliotheken übertragbare Fähigkeiten, scheint demgegenüber oft in den Hintergrund zu treten. Dennoch wird implizit die Vorstellung vertreten, dass das Erlernen solcher auf eine Bibliothek zugeschnittenen Fähigkeiten gleichzeitig eine Basis für die eigenständige Nutzung unterschiedlicher Bibliotheken darstellen würde.

Teilweise wird in der bibliothekarischen Literatur die Vorstellung formuliert, dass ideal ausgestattete und arbeitende Schulbibliotheken in gewisser Weise den Bestandsaufbau und die Systematik der jeweils nächstgelegenen Öffentlichen Bibliothek nachahmen sollten, um die Schülerinnen und Schüler in der kleineren Schulbibliothek in einem sozial geschützten Raum in die Nutzung von Bibliotheken einzuführen und mit der Anlehnung an die größere Öffentliche Bibliothek eine Grundlage für die Benutzung dieser zu legen.¹⁶⁰

Inhaltlich scheinen diese Einführungen – gerade für Schülerinnen und Schüler – mit einer Einführung in bibliotheksspezifische Recherchemöglichkeiten verbunden zu werden. Bekannt ist die Durchführung von gemeinsamen exemplarischen Recherchen, die versuchen, die Medienvielfalt der Bibliothek aufzuzeigen und die Durchführung von anschließenden eigenständigen Recherchen durch die Schülerinnen und Schüler selber. Teilweise werden die Ergebnisse dieser eigenständigen Recherchen, wenn sie im Rahmen von Schulveranstaltungen durchgeführt werden, im Nachhinein von den Lehrkräften bewertet. Vereinzelt scheint im Anschluss solcher Recherchen in den Bibliotheken eine gemeinsame Reflexion über die gewonnenen Ergebnisse und Recherchewege durchgeführt zu werden. Diese Aktivitäten könnten ebenso dem Bereich Informationskompetenzvermittlung zugeordnet werden.

Auch für dieses Themenfeld lässt sich eine Konzentration auf Kinder und Jugendliche konstatieren. Allerdings scheint sich ein nicht zu vernachlässigender Anteil der betreffenden Veranstaltungen auch auf spezifische Zielgruppen zu beziehen, die in der Sicht der jeweiligen Bibliothek eine verminderte Bibliotheksnut-

¹⁵⁹ Beispielsweise bei der Recherche im Rahmen des Projektes *Bibliothek 2007*. Vgl. Bertelsmann Stiftung / Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände (2004).

¹⁶⁰ Vgl. Schuldt (2006).

zung zeigen. Dabei scheinen Menschen mit Migrationshintergrund am häufigsten angesprochen zu werden.¹⁶¹

Die dokumentierten Erfolge solcher Veranstaltungen sind zumeist quantitativer Natur. Hauptsächlich wird die Anzahl der neu ausgestellten Bibliotheksausweise angegeben. Gerade in Bibliotheken, welche keine Gebühren für diese Ausweise verlangen, scheint diese Zahl oft sehr hoch zu sein. Über die längerfristige Wirkung dieser Veranstaltung werden allerdings kaum Aussagen getroffen.

2.1.3.5 DISKUSSION DER VOR- UND NACHTEILE EINER KONZENTRATION AUF DIE BESPROCHENEN THEMENKOMPLEXE

Der Vorteil der Konzentration auf die beschriebenen Themenbereiche Lesefreude und -kompetenz, Medienkunde, -benutzung und Informationskompetenz, Lernkompetenz und Bibliotheksnutzung bei den von Bibliotheken direkt angebotenen Bildungsaktivitäten, liegt offensichtlich in der Orientierung auf die in Bibliotheken gegebene Infrastruktur und die gesellschaftlichen Erwartungen an Öffentliche Bibliotheken. Bibliotheken konzentrieren sich auf Themenfelder, die, wie die Bibliotheksbenutzung, Medienkunde und Mediennutzung zu ihrem spezifischen Arbeitsfeld gehören, die ihnen von der Gesellschaft zugeschrieben werden, wie die Förderung des Interesses am Lesen und am Umgang mit Medien oder sie versuchen, andere Themenfelder als bibliotheksspezifisch zu besetzen, wie dies bei der angestrebten Konzentration auf Informations- oder Lernkompetenzen geschieht. Gerade bei den beiden letztgenannten setzen sich Bibliotheken damit in ein, wenn auch kaum thematisiertes, Konkurrenzverhältnis zu Schulen und Kindertagesstätten, welche ähnliche Kompetenzen vermitteln sollen. Allerdings ist problemlos eine Kooperation von Bibliotheken, Schulen und Kindertagesstätten bei der Vermittlung dieser Kompetenzen vorstellbar, welche allerdings, um möglichst wirksam zu sein, gemeinsam von den betreffenden Einrichtungen konzipiert werden müsste, was bislang kaum geschieht.¹⁶²

Es lassen sich nichtsdestoweniger einige Nachteile dieser Praxis benennen. So geht der Fokus auf diese Themenfelder offenbar mit einer Konzentration der bibliothekarischen Arbeit auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen einher. Dies bietet sich, wie schon diskutiert wurde, an, da gerade diese Zielgruppe durch die Zusammenarbeit mit Schulen und Kindertagesstätten einfacher ansprechbar ist, als andere Teile der Gesellschaft. Gleichwohl lässt sich diskutieren, ob diese Konzentration nicht dem egalitären Anspruch von Bibliotheken zuwider läuft. Es lässt sich argumentieren, dass die selbstgestellte Aufgabe von Bibliotheken, für die gesamte Gesellschaft nützlich zu sein, beinhalten muss, auch Angebote für

¹⁶¹ Die allgemein verwendete Formulierung „Menschen mit Migrationshintergrund“ verdeckt auch in diesem Fall, dass die unterschiedlichen Migrationshintergründe in der deutschen Gesellschaft eine unterschiedliche soziale Bedeutung haben. Mit dieser Bezeichnung sind in bibliothekarischen Publikationen zumeist Personen mit einem arabischen oder türkischen, teilweise auch russischen Migrationshintergrund gemeint. Hingegen ist beispielsweise die beständig größer werdende Population von Menschen mit nordeuropäischen, westeuropäischen oder nordamerikanischen Migrationshintergrund, welche in einigen Bezirken der deutschen Großstädte schon heute einen relevanten Teil der Bevölkerung bilden, keine soziale Gruppe, der eine mangelnde Bibliotheksaffinität attestiert wird. Dies hat selbstverständlich auch seinen Grund in dem relativ hohen Bildungskapital, welches – unter Umständen unberechtigt – allgemein mit Menschen mit einem solchen Migrationshintergrund assoziiert wird.

¹⁶² Zumal die Möglichkeiten einer solchen Kooperation von Bibliotheken mit Schulen und Kindertagesstätten hauptsächlich in der bibliothekarischen Literatur besprochen werden, während sie in der pädagogischen Literatur nur im Ausnahmefall und dann zumeist im Rahmen der Aufzählung mehrerer potentieller Kooperationspartner von Schulen oder aber in Gastbeiträgen von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren überhaupt thematisiert werden. Dies gilt tendenziell sogar für die Zeitschrift *kjl+m*, in welcher die Zeitschrift *schulbibliothek aktuell* aufgegangen ist und die aktuell mit dem Motto „forschung schule bibliothek“ erscheint. Das Interesse an einer solchen Zusammenarbeit scheint – zumindest den publizierten Meinungen nach – in Bibliotheken eher vorhanden zu sein, als in Schulen und Kindertagesstätten. Anektodisch wird allerdings auch von engagierten schulischen Kräften von einer teilweise geringen Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft auf Seiten der Bibliotheken berichtet. Faktisch ist die reale Zusammenarbeit oder Nicht-Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken bislang kaum untersucht oder gar theoretisch konzipiert. Für erste Ansätze einer solchen theoretischen Durchdringung siehe für die USA Montiel-Overall (2005), Montiel-Overall (2007), Montiel-Overall (2008) und für Singapur Mokthar / Majid (2006a).

die gesamte Gesellschaft bereitzustellen. Dies würde – gerade bei Kompetenzen, die sich durch die rasanten Entwicklungen der Informationstechnologie und durch die Transformation der Bildungsvorstellungen hin zu konstruktivistisch auf die einzelnen Individuen zugeschnitten Bildungsangeboten – notwendig ebenso Zielgruppen einschließen, welche aufgrund ihres Alters nicht mehr durch das formale Bildungssystem erreicht werden.

Gleichzeitig lässt sich die Frage stellen, ob die Konzentration auf die genannten Themenbereiche mit dem Anspruch, umfassende Bildungsprozesse zu unterstützen, vereinbar ist. Verschiedentlich ist argumentiert worden, dass sich Bibliotheken zuvorderst auf grundlegend bibliothekarische Aufgaben zu konzentrieren hätten, um ihre Identität und Funktion als Bibliothek erhalten und effektiv arbeiten zu können. Eine Einrichtung, die zu sehr auf andere Aktivitäten ausgerichtet wäre, könnte, so die Argumentation, ihrer grundsätzliche Aufgabenstellung nicht nachkommen und würde sich zu einer Einrichtung entwickeln, welche nicht mehr unbedingt als Bibliothek zu erkennen wäre. Zwar wurde bei diesen Argumentationen dieser vorgebliche Kernbereich von Bibliotheken zumeist auf die Informationsbeschaffung und Medienausleihe reduziert, aber eine Erweiterung um die in diesem Abschnitt debattierten Aktivitäten wäre denkbar. Es lässt sich allerdings gegen eine solche Auffassung argumentieren, dass eine Öffentliche Bibliothek eine gesellschaftliche Einrichtung darstellt, die im Rahmen ihres jeweiligen Sozialraumes agieren und die an sie implizit und explizit gestellten Aufgaben erfüllen müsse.¹⁶³ Dies stellt eine mögliche bibliothekspolitische Auseinandersetzung dar.

Eine ähnliche Frage lässt sich im Hinblick auf die Möglichkeiten oder Notwendigkeiten von längerfristig und kontinuierlich durchgeführten Bildungsaktivitäten stellen. Es ist offensichtlich geworden, dass – trotz einiger Ansätze zur Verstetigung derselben im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken – der Großteil der tatsächlichen Bildungsaktivitäten in Bibliotheken in Formen angebotenen wird, die für die betreffenden Lernenden nicht als kontinuierliche Angebote erscheinen. Gleichzeitig wird in der Pädagogik davon ausgegangen, dass eine Beschäftigung mit einem Themenkomplex über einen längeren Zeitraum hinweg einen weit größeren Lernerfolg zeitigt, als einmalige Anstrengungen. Folgt man dieser Vorstellung, so stellt sich die Frage, ob Bibliotheken ihre eigenen Bildungsaktivitäten nicht weit öfter als bislang als längerfristig fortschreitende Veranstaltungen in Seminarform konzipieren müssten. Ein Problem von seminarähnlichen Veranstaltungen ist bekanntlich, Menschen zu einer regelmäßigen Teilnahme zu bewegen. Insoweit müsste von Bibliotheken eine sehr große Flexibilität in der zeitlichen Gestaltung solcher Veranstaltungen aufgebracht werden. In diesem Zusammenhang stellt sich zudem die Frage, wie groß die Effekte der bisherigen einmaligen Bildungsaktivitäten in Bibliotheken tatsächlich sind.

Abschließend sind in der folgenden Tabelle 5 die in diesem Abschnitt besprochenen Themenfelder der bibliotheksbasierten Bildungsaktivitäten und die mit ihnen einhergehenden Umsetzungen und Schwierigkeiten in einem Überblick zusammengefasst dargestellt, bevor im folgenden Abschnitt der in der vorgelegten Arbeit

163 Vgl. zur weitergehenden Argumentation *Schuldt (2008a)*. Außerdem lässt die Aussage, Bibliotheken hätten sich hauptsächlich auf ihre Kernkompetenz zu beziehen, offen, was alles zu diesen Kernkompetenzen zu zählen ist. Die verbreitete Vorstellung, dass sich diese beispielsweise tendenziell auf die Medienausleihe reduzieren lassen würden (im Rahmen aktueller Debatten beispielsweise *Caesar (2007)*), ignoriert unter anderem die Gründungsgeschichte zahlreicher Bibliotheken als Einrichtungen mit politischen oder gesellschaftlichen Aufgaben, die auch heute noch an Bibliotheken gestellt werden könnten. Zudem werden teilweise auch heute schon Aufgaben, wie die Vermittlung von Medienkompetenzen und Lerntechniken, zu bibliothekarischen Kernaufgaben erklärt. (z.B. *Schüller-Zwierlein (2007)*, *Franke / Schüller-Zwierlein (2007)*, *Lux / Sühl-Stromenger (2004)*, *Hohnschoop / Klusch / Lauf-Immersberger / Theobald (2005)*)

gewählte Fokus der Sozialen Gerechtigkeit inhaltlich gefasst wird, um ihn darauf folgend auf das Feld Bildung beziehen zu können.

Themenfeld	Inhalt	Umsetzung / Schwierigkeiten
Lesen, Lesekompetenz	Praktische und funktionale Alphabetisierung, Lust am Lesen und Umgang mit Texten, Lesekompetenz	Einführungen in den Umgang mit Büchern, regelmäßige Leseveranstaltungen, Konzentration auf Kinder und Jugendliche
Medienkunde	Kenntnisse der unterschiedlichen Medienformen	Zumeist in Form von Vorstellungen einzelner Medien, zumeist auf Kinder und Jugendliche als Zielgruppe und auf gedruckte Medien, insbesondere Bücher fokussiert
Mediennutzung	Kenntnisse von den Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Medien, Kenntnisse über die praktische Nutzung von Medien	Zumeist in zwei Veranstaltungsformen konzipiert: 1.) Erfahrungen im Umgang mit Büchern durch Vorlesen, Bilderbuchkino etc. 2.) Einführung in die Recherche in Bibliotheken, zumeist mit starkem Fokus auf Bibliothekskataloge Zumeist auf die Zielgruppe Kinder und Jugendliche ausgerichtet
Informationskompetenz	Kenntnisse der effektiven Bestimmung des eigenen Informationsbedarfes, die Fähigkeit, diese mithilfe verschiedener Informationsmittel und Medien zu decken, Informationen kritisch zu bewerten und problemorientiert zu nutzen	Kontinuierlich angelegte Rechercschulungen, reale praktische Umsetzungen in Öffentlichen Bibliotheken bisher kaum gegeben
Lernkompetenz	Kenntnisse zur Bestimmung des individuellen Lernbedarfes und unterschiedlicher Lerntechniken, die Fähigkeiten Lerntechniken anwenden und die jeweiligen Lernergebnisse reflektiert bewerten zu können	Einrichtung und Betrieb von Selbstlernzentren, Vorstellung von Lerntechniken und Zeitmanagementmethoden, Umsetzung hauptsächlich in integrierten Schulbibliotheken, größeren Öffentlichen Bibliotheken und Hochschulbibliotheken angestrebt
Bibliotheksbennutzung	Kenntnisse der Bestandsstruktur, der Kataloge und Nutzungsbedingungen von Bibliotheken, Kenntnisse der bibliothekarischen Dienste	Oft sehr auf eine spezifische Bibliothek zugeschnitten, teilweise liegt der Schwerpunkt auf der Werbung für die jeweilige Bibliothek und nicht auf der Vermittlung von Fähigkeiten, Zielgruppe zumeist Kinder und Jugendliche

Tabelle 5: Themen bibliothekarischer Bildungsaktivitäten

2.2 Konzepte Sozialer Gerechtigkeit und Ansätze einer allgemeingültigen Bewertungsgrundlage sozial gerecht und ungerecht wirkender öffentlicher Einrichtungen

Bildung kann, wie weiter oben gezeigt wurde, unter verschiedenen Gesichtspunkten bewertet werden. Der Wandel des Fokus im Konzept Lebenslanges Lernen, welcher im betreffenden Kapitel 2.1.2.1 skizziert wurde, zeigt, wie sich durch eine Verschiebung des Schwerpunktes der Bewertung von Bildung neue Aufgabenstellung und Anforderungen entwickeln können. Hatte in den 1970er Jahren die grundsätzliche Forderung an Bildungssysteme im Rahmen des Konzeptes Lebenslanges Lernen gelautet, den Menschen zu ermöglichen, ihr Leben selbstständig zu organisieren, am kulturellen und sozialen Leben teilzuhaben und an demokratischen Prozessen partizipieren zu können, lautete die Forderung seit den 1990er Jahren hauptsächlich, eine bessere Verzahnung des Bildungssystems mit

dem Arbeitsmarkt herzustellen und somit den Menschen zu ermöglichen, ihre Chancen und Potentiale auszunutzen. Andere, ähnlich relevante Veränderungen der grundsätzlichen Anforderungen an Bildungssysteme sind aus der Bildungsgeschichte hinreichend bekannt. Für Deutschland sind wohl der Übergang vom hauptsächlich christlichem zum säkularen Unterricht, die Etablierung einer republikanischen Bildung, die in der Weimarer Republik zumindest angestrebt wurde sowie die Etablierung einer auf liberal-demokratischen Grundsätzen basierenden Bildung in der Bundesrepublik und der mit dem Untergang der DDR beendete Versuch, ein sozialistisches Bildungssystem aufzubauen, zu erwähnen.

Die vorliegende Arbeit hat keinen bildungsgeschichtlichen Fokus. Festgehalten werden soll allerdings, dass es durch solch einen, wenn auch groben, historischen Blick offensichtlich wird, dass die grundlegenden Anforderungen an das gesamte Bildungssystem zu einem großen Teil gesellschaftlicher Natur sind und deshalb als wandelbare Ergebnisse politischer Auseinandersetzungen, welche insbesondere in einer demokratischen Gesellschaft immer einen Kompromisscharakter aufweisen, zu verstehen sind. Insoweit sind Bildungseinrichtungen immer Teil der jeweiligen Gesellschaft. Eine Bestimmung der möglichen Bildungseffekte solcher Einrichtungen, wie es in der vorliegenden Arbeit versucht werden soll, kann deshalb nur unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Gesamtsituation geschehen.

Anders, als bei der im Rahmen der vorliegenden Arbeit immer wieder angesprochenen und aktuell weithin die Debatten um Bildung dominierenden Fokussierung auf die Verzahnung von Arbeitsmarkt und Bildungssystem, soll in dieser Arbeit der Schwerpunkt auf Soziale Gerechtigkeit gelegt werden. Einerseits wird die Förderung Sozialer Gerechtigkeit in allen grundlegenden Texten zum Konzept Lebenslanges Lernen, aber auch in anderen Debatten um das deutsche Bildungssystem, beständig als Aufgabe von Bildungseinrichtungen beschrieben. Andererseits scheint in der konkreten Umsetzung von Projekten und Reformen das Thema Soziale Gerechtigkeit nicht im Mittelpunkt zu stehen oder teilweise auch gänzlich ignoriert zu werden. Das hat, wie im Folgenden gezeigt werden soll, seinen Grund auch darin, dass es schwierig ist, den Begriff Soziale Gerechtigkeit inhaltlich zu füllen und dessen Realisierung oder Nicht-Realisierung quantitativ zu bestimmen. Allgemein wird Soziale Gerechtigkeit als Gerechtigkeit angesehen, die sich auf die Gesamtgesellschaft bezieht. Der Gegensatz hierzu wäre die individuelle Gerechtigkeit. Gleichwohl darf, so die heutige Ansicht, Soziale Gerechtigkeit die Gerechtigkeit für einzelne Individuen nur dann einschränken, wenn hierfür allgemein akzeptierte, schwerwiegende Gründe vorliegen.¹⁶⁴ Allgemein gilt das Primat individueller Gerechtigkeit, die in einer Gesellschaft möglich sein soll, welche wiederum insgesamt sozial gerecht sein solle.

Gleichwohl scheint die Bedeutung der Grundidee Sozialer Gerechtigkeit in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen seit dem Ende der 1990er Jahre zu wachsen, obwohl der Begriff selber weit älter ist. Vor allem dieser voraussichtliche

¹⁶⁴ Ein selten auftretender, aber oft diskutierter Fall für die Frage, was schwerwiegende Gründe zur Einschränkung der Freiheit eines Individuums seien, ist das Verbot des Inzest. Hier erhebt offenbar die Gesellschaft und per Gesetz auch der Staat direkt den Anspruch, in das sexuelle Selbstbestimmungsrecht der Individuen eingreifen zu dürfen. Dieses Vorgehen scheint in einem großen Teil der Gesellschaft akzeptiert zu sein, obwohl ersichtlich ist, dass Menschen beim Verbot des Inzest gegebenenfalls gezwungen werden, ihr eigenes Wohl und persönliches Interesse dem Interesse der Gesellschaft unterzuordnen. Gleichwohl sind diese Fälle, wenn sie gerichtlich verhandelt werden, immer wieder Gegenstand relativ heftiger Diskussionen, zudem sich die Argumente für ein Inzestverbot kontinuierlich zu wandeln scheinen. Ähnlich ist dies bei dem real öfter Konsequenzen zeigenden Verbot, bestimmte Genussmittel zu konsumieren. Hier wird von Staat ebenfalls in die Selbstbestimmung der Individuen eingegriffen, bestimmte Drogen zu konsumieren. Dies kann als individuell ungerecht verstanden werden, zumal in vielen Fällen die Wirkung der geahndeten Betäubungsmittel umstritten und unter Umständen nach ärztlicher Entscheidung wiederum gestattet ist, gilt aber zumindest offiziell als gesellschaftlich notwendig.

diskursive Bedeutungszuwachs motiviert die Konzentration auf dieses Konzept in der vorliegenden Arbeit. Die Bewertung von Bildungsaktivitäten, der Bildungsinfrastruktur und der Ergebnisse von Bildungsprozessen, kann nur sinnvoll vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Anforderungen geschehen. Wenn bislang in dieser Arbeit oft darauf abgehoben wurde, dass die Vorstellungen und Anforderungen von Individuen zur Grundlage von Bildungsaktivitäten gemacht werden müssten, ist die folgende Betonung gesellschaftlicher Anforderungen kein Widerspruch. Individuen und ihre Interessen sind von der jeweiligen Gesellschaft geprägt, welche gleichzeitig das Ergebnis individueller Vorstellungen, Forderungen und Lebensweisen darstellt. Gleichwohl ist die Ebene ein andere. Individuen treten meist mit kleinteiligeren Anforderungen an Bildungseinrichtungen heran, beispielsweise mit dem Ziel, ein bestimmtes Zertifikat oder Kompetenzen auf einem bestimmten Gebiet zu erwerben. Hingegen sind gesellschaftliche Forderungen weitreichender und oft auch schwieriger zu bestimmen, beispielsweise die Forderung, die Integrationsfähigkeit einer Gesellschaft zu verbessern.

Bibliotheken, so die Grundthese hinter der Entscheidung für dieses Thema, werden, wenn sie als Bildungseinrichtungen verstanden werden, mit dieser gesellschaftlichen Hinwendung zum Thema Soziale Gerechtigkeit konfrontiert werden.

Im Folgenden soll das Konzept Soziale Gerechtigkeit inhaltlich erläutert und aus dieser Erläuterung Schlussfolgerungen für die bibliothekarische Arbeit angedeutet werden. Auch wenn Soziale Gerechtigkeit zumeist als politisches Konzept erscheint, ist die Grundlage desselben in der praktischen Philosophie und hierbei vor allem in der Moralphilosophie im Anschluss an *John Rawls* zu suchen. Deshalb wird einleitend diese philosophische Grundlage skizziert. Gleichzeitig ist ein politisches Konzept niemals übereinstimmend mit der gesellschaftlichen Realität. Insbesondere das *International Social Justice Project* und die sozialwissenschaftliche Ungleichheitsforschung hat in den letzten Jahren Ansätze zur Bestimmung von Diskursen innerhalb der Bevölkerung um Soziale Gerechtigkeit und der Umsetzung dieser Anforderungen erprobt. Diese sollen nach der Darstellung des politischen Verständnisses von Sozialer Gerechtigkeit kurz angeführt werden. Im zweiten Teil des Kapitels 2.2 werden bibliothekarische Debatten mit dem Konzept Soziale Gerechtigkeit zusammengeführt und abschließend nach den Möglichkeiten einer Zusammenführung bibliothekarischer Ansätze und der Herleitung Sozialer Gerechtigkeit gefragt.

2.2.1 Soziale Gerechtigkeit als politischer und gesellschaftlicher Metadiskurs

Grundsätzlich stimmen alle politischen Akteure in der deutschen Politik darin überein, dass Soziale Gerechtigkeit ein anzustrebendes gesellschaftliches Ziel sei. Insbesondere die gesellschaftlichen Strukturen hätten dafür Sorge zu tragen, dass innerhalb der Gesellschaft nicht hinnehmbare Ungerechtigkeiten vermieden oder, wenn notwendig, ausgeglichen würden. In den grundlegenden Dokumenten aller im Bundestag sowie den meisten in den Landes- und Kommunalparlamenten vertretenen Parteien, finden sich explizite Verweise auf die Notwendigkeit Sozialer Gerechtigkeit. Bis zur Vereinigung mit der *Linkspartei* bestand zwischen 2004 und 2007 mit der *Wahlalternative Arbeit und Soziale Gerechtigkeit* in Deutschland sogar eine Partei, die sich namentlich auf dieses Konzept bezog. Neben den Parteien betonen auch nahezu alle anderen wichtigen politischen Akteure in Deutschland, insbesondere die Gewerkschaften und große

Nichtregierungsorganisationen, dass Soziale Gerechtigkeit ein wichtiges, wenn auch nicht immer vorrangiges Ziel ihrer Arbeit sei. Ebenso wird die Bewertung des gesellschaftlichen Zustandes von einzelnen Personen grundsätzlich vor dem Hintergrund einer auf die gesamte Gesellschaft bezogenen Gerechtigkeitsvorstellung vorgenommen.

Soziale Gerechtigkeit kann als ein gesellschaftlicher Metadiskurs beschrieben werden. Ein solcher Metadiskurs umschreibt allgemein akzeptierte Wertevorstellungen und kann deshalb in gesellschaftlichen Debatten zumeist in Form von Slogans ohne weitere Erläuterungen aufgerufen werden. Gleichzeitig umfasst er immer auch eine große Bandbreite möglicher Bedeutungen, die teilweise vollkommen gegenläufig sein können. Metadiskurse dieser Art stellen eine gesellschaftliche Übereinkunft von Rahmenbedingungen dar, innerhalb dessen die politischen Prozesse und Debatten innerhalb einer Gesellschaft stattfinden.¹⁶⁵

Auch wenn diese Diskurse in den jeweiligen Gesellschaften als Allgemeingut erscheinen, sind sie doch das Ergebnis historischer Entwicklungen und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Dies wird zumeist erst mit der erfolgreichen Anfechtung eines Diskurses offenbar. Im Laufe der letzten Jahrzehnte geschah dies beispielsweise in den westlichen Gesellschaften relativ erfolgreich mit dem Metadiskurs über Männlichkeit und den Diskursen über die Beziehungen zwischen den Geschlechtern, hauptsächlich durch Interventionen der feministischen und der Homosexuellenbewegung.¹⁶⁶

Im folgenden Abschnitt soll nicht die Entstehung des Diskurses um Soziale Gerechtigkeit in seiner Gesamtheit dargestellt werden, sondern sich auf diejenigen

¹⁶⁵ In der vorliegenden Arbeit wird Diskurs also, im Anschluss an die von *Michel Foucault* formulierte und durch poststrukturalistische Debatten und die Gender Studies etablierte Verwendung, als Anordnung intelligibler Aussagen verstanden. Ein Diskurs umschreibt in dieser Vorstellung den gesellschaftlich möglichen „Sprechraum“ der Aussagen, die für die gesamten Teilhabenden allgemein möglich und verständlich ist. Dieser Sprechraum ist gesellschaftlich wirksam, da er die Handlungen der Menschen, ihre Vorstellungen und die Struktur der Gesellschaft prägen. Aussagen außerhalb dieses Sprechraumes sind nicht allgemein geteilt und verständlich. Abzugrenzen ist diese Verwendung des Terminus Diskurs von der in einigen bibliothekarischen Texten durchscheinenden Verwendung als Quasisynonym für „allgemeine Diskussion“.

¹⁶⁶ Vgl. *Butler (1998)*. So gilt gemeinhin in der Darstellung des jüngeren Feminismus in Deutschland der sogenannte „Tomatenwurf“ von *Sigrid Damm-Rüger* am 13. Dezember 1969 als einer der Initiationspunkte dieser Bewegung. An diesem Tag hatte *Damm-Rüger* auf einer Tagung des *Sozialistischen Deutschen Studentenbundes* beklagt, dass im Vorstand des Studentenbundes nur Männer vertreten seien, welche die Befreiung der Frau zu einer Nebenkampfplatz erklären würden, der sich nach Erledigung des Hauptkampfes gegen den Kapitalismus und der Errichtung einer sozialistischen Gesellschaft erledigen würde. Der Tomatenwurf und das daraufhin erfolgende provokative Auftreten des *Aktionsrates zur Befreiung der Frau* erhielt insbesondere in der linken Bewegung der damaligen Bundesrepublik große Beachtung und Unterstützung. Das es überhaupt zu dieser Entwicklung kommen konnte, kann als Wirkung eines Metadiskurses über die Stellung der Frau in der Gesellschaft verstanden werden, welcher auch die Grundlage der Geschlechterverhältnisse der sich als antagonistisch zur herrschenden Gesellschaft verstehenden linken Bewegung bildete. Am Wandel des Diskurses über die Stellung der Geschlechter im historischen Kontext lässt sich zudem gut aufzeigen, wie wandlungsfähig solche Metadiskurse teilweise sind. Gleichzeitig erscheinen diese Diskurse nach ihrer Etablierung oft als ahistorisch oder aber als so grundlegend, dass sie eigentlich für alle allgemein ersichtlich wären, beziehungsweise mit „gesundem Menschenverstand“ von allen erkannt werden könnten. *Michel Foucault* hat dies an der Etablierung des Homosexuellen als Individuum nachgezeichnet. Seiner Darstellung nach ist die Vorstellung, dass homosexuelles (männliches) Verhalten die Gesamtheit eines Individuums prägt, eine relativ neue Vorstellung, die mit der Etablierung des Individuums als eigenverantwortliche Person, letztlich also der Aufklärung, einhergeht. Die Vorstellung, das homosexuelle Sex beispielsweise die Wahl der eigenen Kleidung, des Wohnstils, der Freizeitaktivitäten oder der außer-sexuellen Beziehungen zu Personen des jeweils anderen Geschlechtes determinieren würden, wäre – so *Foucault* – vor der Aufklärung nicht denkbar gewesen. Zuvor wurden Menschen sehr wohl wegen homosexueller Handlungen juristisch und gesellschaftlich verfolgt, die Verfolgung bezog sich aber immer auf den einzelnen Akt, nicht auf den Menschen als Homosexuellen. Wenn, dann wurden Menschen, die homosexuelle Handlungen beklagt wurden, in christlichen Gesellschaften wegen Unsittlichkeit verklagt; einer Anklage, der sich gleichwohl auch Menschen wegen gänzlich anderer Handlungen ausgesetzt sahen, welche durch diese gemeinsame Anklage zu einer zusammengehörigen Gruppe der „Unsittlichen“ erklärt wurden. Während letzteres Konzept und der damit verbundene Metadiskurs eines christlich fundierten Sittlichkeitsverständnisses als Grundlage des richtigen Lebens heutzutage im Allgemeinen keine relevante Bedeutung mehr haben, hat sich heute grundlegend die Ansicht, dass Menschen aufgrund ihrer sexuellen Handlungen auch in ihrer gesamten restlichen Individualität geprägt seien, etabliert. Es wird als allgemein bekannt angenommen, dass Menschen mit der Wahl des Geschlechtes ihrer Sexualpartnerinnen und -partner auch eine Wahl ihres Lebensstils treffen. Gleichwohl hat es sich in weiten Teilen der Gesellschaft und der Gesetzgebung die Überzeugung etabliert, dass eine solche Wahl vollkommen berechtigt ist. Dies hat, wie hauptsächlich in feministischen Debatten ausgeführt wird, offenbar zu der absurden Situation geführt, dass die gesellschaftliche Akzeptanz der Homosexuellen potentiell zu einer Verfestigung ihrer Identität und teilweise auch zu einer Verfestigung der Identität von Heterosexuellen, die sich in ihrer nicht unbedingt negativ verstandenen Abgrenzung zu Homosexuellen definieren, einhergeht. Die Transformation eines Metadiskurses hat also – zur Darstellung dieser Aussage wurde dieses Beispiel ausführlicher besprochen – einen unbestreitbaren Einfluss auf die Gesellschaft und die betroffenen Individuen.

Teilbereiche des etablierten Diskurses beschränkt werden, die eine Verortung der realen und potentiellen Bildungsaktivitäten von Öffentlichen Bibliotheken möglich machen können.

2.2.1.1 PHILOSOPHISCHE GRUNDLAGE

Obwohl dies bei der politischen Verwendung des Konzeptes Soziale Gerechtigkeit nicht thematisiert wird, lässt sich dessen aktuelle Form hauptsächlich auf Debatten innerhalb der Moralphilosophie, beziehungsweise – wie es im Deutschen zumeist heißt – der philosophischen Ethik zurückführen. Den Anstoß hierzu gaben die Arbeiten von *John Rawls*, der als wesentlicher Vertreter der liberalen politischen Philosophie des 20. Jahrhunderts gilt. Seine beiden Werke *A Theory of Justice* (publiziert 1971, deutsch 1975)¹⁶⁷ und *Justice as Fairness: A Restatement* (2001, deutsch 2003)¹⁶⁸ gelten als Hauptwerke der modernen politischen Ethik und stellen die Grundlage dar, auf welche sich die modernen philosophischen und politischen Debatten um Soziale Gerechtigkeit beziehen.

Rawls Grundfrage ist, wie vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, die 1971 und bei der Revision seiner Arbeit 2001 galten,¹⁶⁹ eine gerechte und liberale Gesellschaft begründet werden kann. Dabei steht es außer Zweifel, dass er letztlich liberale Demokratien wie in den USA allen alternativen Entwürfen vorzieht.¹⁷⁰ Hierzu greift *Rawls* auf die bisherige Moralphilosophie, insbesondere auf *Hobbes*, *Kant*, *Rousseau* und den philosophischen Liberalismus (*Smith*, *Mill*, *Bentham*, *Dewey*) zurück. Seine eigene Konstruktion stellt eine Vertragstheorie dar. Er konstruiert, wie dies beispielsweise auch bei *Hobbes* geschah, eine Situation, in der Menschen über die grundlegenden Regeln und Gesetze einer zu bildenden Gesellschaft zu entscheiden hätten, in welcher sie anschließend leben müssten. Dabei führt *Rawls* aus, dass diese Situation selbstverständlich ein Konstrukt darstellen und sich gleichwohl die Regeln und Gesetze innerhalb einer Gesellschaft fortlaufend verändern würden. Der Vorteil eines solchen Vorgehens wäre allerdings, einen argumentativen Nullpunkt einnehmen zu können, von dem aus es möglich wäre, grundlegende moralische Sätze aufzustellen, aufgrund derer Politik betrieben und gesellschaftliche Zustände bewertet werden könnten.

Anders, als dies beispielsweise *Kant*, *Hegel* und implizit *Marx* taten, geht die Moralphilosophie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht davon aus, allgemein gültige ahistorische Grundsätze formulieren zu können, welche die moralische Grundlage einer Gesellschaft darstellen müssten. Die Vorstellung, dass es ein vorgesellschaftliches Naturrecht gäbe, welches das Wesen der Menschen determinieren würde und das, wenn dieses Wesen vollständig entdeckt wäre, jenes die unhintergehbare Grundlage jeder Moral wäre, gilt heutzutage als widerlegt.¹⁷¹ Vielmehr versucht die Ethik, grundlegende Annahmen, die in der jeweiligen Gesellschaft vertreten werden, zu identifizieren, systematisch zu fassen und auf Ba-

¹⁶⁷ In dieser Arbeit als *Rawls (2006a)* angeführt.

¹⁶⁸ Hier *Rawls (2006b)*.

¹⁶⁹ Allerdings vor den Anschlägen am 11. September 2001 und den darauf folgenden politischen, militärischen und terroristischen Aktivitäten.

¹⁷⁰ Wobei er insbesondere die Philosophie von *Karl Marx* und anderen Klassikern der liberalen und sozialistischen Theorie bespricht und weite Übereinstimmungen zu den Grundlagen liberaler Moralphilosophie feststellt. In einer Diskussion unterschiedlicher philosophischer Gesellschaftsmodelle, die in *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (*Rawls (2006a)*) enthalten ist, bewertete er die theoretische Gesellschaft, die von *Marx* angedeutet wird, als eine hochgradig gerechte, der allerdings das Element der individuellen Entfaltung und der Fairness fehle. Insoweit akzeptiert *Rawls* die philosophischen Grundlagen der kommunistischen Systeme als diskussionswürdig, was im Rahmen der US-amerikanischen Politik, insbesondere bis zur Auflösung der Sowjetunion, nicht unumstritten war.

¹⁷¹ Dies gilt zumindest für die Philosophie und die meisten anderen Geisteswissenschaften. Gerade im Bereich der Biologie und populärwissenschaftlicher Darstellungen finden sich dennoch immer wieder scheiternde Versuche, naturwissenschaftliche Erkenntnisse zur Grundlage einer solchen Moral zu erklären. Zumeist konzentrieren sich diese Versuche darauf, das gesellschaftliche Verhältnis der Geschlechter zu begründen, es fanden sich aber in der letzten Jahren beispielsweise auch immer wieder Versuche, den freien Willen auf Grundlage der Gehirnforschung zu verwerfen.

sis dieser Systematisierung eine Moralkonstruktion vorzulegen, welche grundsätzlich Bestand außerhalb des Feldes der Philosophie haben könnte. Die Moralphilosophie macht deshalb im späten 20. und beginnenden 21. Jahrhundert weniger eigene moralische Aussagen, sondern zeigt vielmehr die möglichen Konsequenzen der grundlegenden gesellschaftlich gültigen Moral auf.

Dies versucht auch *Rawls* mit seinem Konstrukt eines Urzustandes. Er geht davon aus, dass sich in diesem Urzustand vernunftbegabte Menschen treffen würden, welche in der Lage seien, die gesellschaftlichen Konsequenzen ihrer Entscheidungen nachvollziehen zu können. Mit dieser Grundannahme impliziert *Rawls* eine Form der Vernunft, die für seine Zeit typisch ist. Bei *Thomas Hobbes* führt eine ähnliche Voraussetzung bekanntlich zu der Annahme, dass die Menschen grundlegende Freiheiten an einen gemeinsamen Staat abgeben würden, welcher souverän und ohne Ansicht ihrer Stellung über diese nach grundlegenden Regeln zu richten hätte. Dieser Staat, als *Leviathan* bekannt, gilt heutzutage als Inbegriff einer philosophisch untermauerten absolutistischen Staatsform. Der *Leviathan* ist allerdings, aufgrund der Annahme *Hobbes'* von der grundsätzlich kriegerischen Natur des Menschen, die einzig mögliche und somit auch begründete Staatsform, welche den Menschen eine Sicherheit gegenüber allen anderen Menschen gäbe. Dieses Menschenbild ist von den Erfahrungen *Hobbes'* aus dem englischen Bürgerkrieg (1642–1649), den religiösen Auseinandersetzungen seiner Zeit und den Grundannahmen seines eigenen Glaubens geprägt. Bei der Konstruktion eines Urzustandes im Rahmen einer moralphilosophischen Vertragstheorie ist die Definition der Menschen im Urzustand, ihrer Möglichkeiten und Ziele insoweit immer bedeutsam für die letztlich konstruierten Gesellschaftsvorstellungen, gleichzeitig ist die Konstruktion der Menschen immer geprägt von der Gesellschaft, in welcher die philosophische Konstruktion vorgenommen wird.

Rawls Grundthese besagt, dass eine Gesellschaft dann gerecht sei, wenn vernunftbegabte Menschen sich, geleitet von ihren eigenen Interessen, unter der Voraussetzung eines sogenannten *Schleiers des Nichtwissens* (*veil of ignorance*) – das ist die Voraussetzung, dass sie sich nicht sicher sein können, welche Stellung sie in der jeweiligen Gesellschaft einnehmen werden – auf die moralischen Grundsätze dieser Gesellschaften einigen könnten. Es geht ihm darum, ein System von Grundsätzen zu formulieren, denen alle Menschen, unabhängig von ihrer Stellung und ihren identitären Entscheidungen,¹⁷² zustimmen könnten. Die Konstruktion des Schleiers des Nichtwissens soll verhindern, dass Menschen sich für eine Regelung einsetzen, die sie persönlich in ihrer zukünftigen gesellschaftlichen Stellung bevorteilen würde.

Ein Beispiel, welches auch bei *Rawls* weithin diskutiert wird, mag dies deutlich machen. Es geht um die Frage, welche Stellung die unterschiedlichen Religionen und Konfessionen in der gerechten Gesellschaft haben sollen.¹⁷³ In *Rawls* Modell werden den – imaginierten – versammelten Menschen ein Problem, welches zu diskutieren wäre, weil es sich aller Erfahrung nach im gesellschaftlichen Zusammenhang ergibt, und einige Lösungsansätze für dieses Problem zur Entscheidung vorgelegt. Es geht insoweit nicht, wie bei *Hobbes*, um die vollständige Neukonstruktion einer Gesellschaft, sondern um die Verhandlung existierender Probleme.

172 Als identitäre Entscheidung wird von *Rawls* hauptsächlich die Wahl einer Religion diskutiert, obwohl er weiß, dass eine solche Wahl meist nicht als Auswahl von Angeboten wahrgenommen wird, sondern als Selbstverständlichkeit oder Erleuchtung. Die Wahl einer sexuellen Identität oder eines Lebensstils wäre eine weitere identitäre Entscheidung im Sinne *Rawls*.

173 Mit diesem Beispiel greift er auf ein Grundproblem *Thomas Hobbes* zurück, dass seit diesem eine Grundfrage moderner Gerechtigkeitstheorie darstellt. *Rawls* zählt dabei den Atheismus als eine religiöse Entscheidung hinzu, keine Religion zu wählen.

Rawls nimmt nun an, dass sich die befragten Menschen im Urzustand dafür entscheiden würden, die uneingeschränkte und freie Religionsausübung zuzulassen, allerdings mit den zwei bedeutenden Anmerkungen, dass die Religion keinen Einfluss auf andere Sphären haben dürfe, insbesondere nicht auf die Politik und dass die Gesellschaft dafür Sorge zu tragen hätte, dass es möglich sein muss, eine Religion ohne Einschränkungen, die nicht religiöser Art seien, zu verlassen oder ihr beizutreten.¹⁷⁴

Seine Begründung ist mehrstufig. Zunächst nimmt er an, dass Menschen sich bewusst sind, dass es differierende religiöse Überzeugungen gibt. Gleichzeitig sind sie unter dem Schleier des Nichtwissens nicht in der Lage, zu sagen, welche religiöse Entscheidung sie selber treffen werden. Insoweit werden sie, um nicht selber in der Ausübung ihres religiösen Glaubens eingeschränkt zu sein, entscheiden, dass allgemein alle ihren religiösen Überzeugungen nachgehen können sollen. Dabei wird ein Merkmal von *Rawls'* Ansatz sichtbar: Er geht davon aus – und hierin folgt er der gesamten liberalen Philosophie –, dass das egoistische Eigeninteresse der Menschen, wenn es über die richtigen Strukturen vermittelt wird, eine gerechte Gesellschaft hervorbringen kann. Dies kann auch als Absage an den Utilitarismus verstanden werden. Allerdings geht *Rawls*, im Gegensatz beispielsweise zu *Adam Smith*, nicht davon aus, dass das uneingeschränkte Eigeninteresse direkt eine gerechte Gesellschaft errichten könnte. Er behauptet stattdessen, dass auf Grundlage der egoistischen Interessen ein Bewertungssystem formuliert werden kann, dass zur Beurteilung einer Gesellschaft dienen könne.

Des Weiteren, argumentiert *Rawls*, werden Menschen, die im Urzustand über diese vorgelegte Frage zu entscheiden haben, die Religionen gleichwertig behandelt wissen wollen, weil sie sich nur so sicher sein können, dass auch die Religion, der sie unter Umständen angehören, nicht unterdrückt oder behindert wird. Gleichwohl wäre es vorstellbar, dass Menschen in diesem Zustand spielen würden und beispielsweise für eine starke und bevorzugte Staatsreligion eintreten könnten, in der Hoffnung, dass sie selber Anhänger und Anhängerin dieser Religion sein würden. Dies verwirft *Rawls* allerdings mit der Annahme, dass es den Menschen im Urzustand nicht um ein risikoreiches Spiel, sondern um die hauptsächlich objektive Bewertung der vorgelegten Frage gehen würden.

Gerade weil diese Freiheit der Religion nur möglich sei, wenn religiöse Fragen aus der politischen Sphäre herausgehalten werden und wenn es die Möglichkeit gibt, Entscheidungen in religiösen Angelegenheiten auch in die Tat umzusetzen, würden die Menschen im Urzustand *Rawls'* Ansicht nach dafür stimmen, dass der Ein- und Austritt in und aus religiöse Vereinigungen folgenlos bleiben solle und gleichsam die Politik und andere öffentliche Bereiche – beispielsweise staatliche Schulen – religionsfreie Zonen zu sein hätten.

Das Vorgehen *Rawls* ist an diesem Beispiel nachvollziehbar geworden. Er fragt sich bei grundlegenden Problemen der Gesellschaft, wie über diese von Menschen in einem Urzustand unter dem Schleier des Nichtwissens grundsätzlich entschieden würde. Dabei geht er davon aus, dass diese Entscheidungen jeweils aus der Sicht der einzelnen Menschen getroffen werden und diese bei ihren Entscheidungen nicht die Sicht eines konstruierten gesamtgesellschaftlichen Individuums einnehmen.¹⁷⁵ *Rawls* argumentiert dabei, dass eine solche Entscheidung auch

¹⁷⁴ Einschränkungen religiöser Art wären zum Beispiel, dass man nach dem Austritt nicht mehr zu religiösen Ritualen und Feiern einer Gemeinschaft zugelassen wird. Dies wäre akzeptabel. Nicht akzeptabel wäre, wenn diese Gemeinschaft versuchen würde, ausgetretenen Personen zu untersagen, diese Rituale privat oder in anderen Gruppen auszuüben.

¹⁷⁵ Ein solches Individuum wäre beispielsweise der *Leviathan*, welcher grundsätzliche Entscheidungen allein im Sinne der Gesellschaft treffen müsste, dies aber auch durchsetzen könnte. Aus einer solchen Position könnten beispielsweise die Menschen im Urzustand

von den jeweiligen Menschen akzeptiert werden könnte, würde sie zur Grundlage einer Gesellschaft gemacht, in der sie leben. Insoweit könnte man, so die weitere Argumentation, mithilfe dieses Konstruktes eine Reihe von Grundsätzen aufstellen, welche die moralische Grundlage einer gerechten Gesellschaft darstellen könnten. Dabei ist *Rawls* sich im Klaren, dass auf diesem Wege gewonnene Entscheidungen bestenfalls empfehlenden Charakter haben und nicht zur Entscheidung über detaillierte politische Fragen herangezogen werden können.¹⁷⁶

Rawls führte in die Debatte weiterhin das Konzept der Fairness ein. Fairness bedeutet hierbei vor allem die Gleichheit der Chancen. Eine Gesellschaft, so seine Deduktion, werde als gerechtfertigt wahrgenommen, wenn sie so eingerichtet ist, dass einerseits eine größtmögliche Entfaltungsmöglichkeit für alle Individuen sichergestellt wird und gleichzeitig denjenigen aktiv Chancen eröffnet werden, die von ihrer sozialen Stellung her am weitesten von der Umsetzung dieser Chancen entfernt sind. Es geht beim Konzept der Fairness darum, niemanden ohne begründbare Notwendigkeit von der Ausnutzung seiner oder ihrer Potentiale abzuhalten, soweit diese Ausnutzung von der jeweiligen Person gewünscht ist.

Rawls formuliert die Grundsätze einer gerechten Gesellschaft, die gleichzeitig zu möglichst großer Lebensqualität führen und die Individualität der einzelnen Individuen unterstützen soll. Insbesondere führt er aus, dass die unterschiedliche Verteilung von sozialen und ökonomischen Mitteln und Positionen gerechtfertigt sein kann, wenn diese Ungleichverteilung letztlich denen zugute kommt, die am wenigsten begünstigt sind. So kann die unterschiedliche Bezahlung von Angestellten in einer Firma unter Umständen als gerechtfertigt angesehen werden, wenn diese unterschiedliche Bezahlung zur Produktion von gesellschaftlichem Reichtum beiträgt, welcher im Endeffekt zu einer größeren Lebensqualität für die am wenigsten begünstigten Individuen führt. Allerdings muss dies auch nachvollziehbar dargestellt werden können. Mit dieser Argumentation greift *Rawls* hauptsächlich auf die Tradition der schottischen Aufklärung, insbesondere auf *Adam Smith*, zurück. *Smith*, der heute allgemein als Begründer der Volkswirtschaftslehre angesehen wird,¹⁷⁷ hatte in seinem Hauptwerk *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* die Verteidigung des Freihandels mit einer Konzeption einer *invisible hand* verbunden. Diese unsichtbare Hand verstand er als das letztlich gesamtgesellschaftlich wohltätige Wirken einer Gemeinschaft von wirtschaftlich Freien, die ihren eigenen Interessen folgen würden.¹⁷⁸

entscheiden, dass die Unterdrückung jeglicher Religion die beste Regelung für eine Gesellschaft sei, weil so die Auseinandersetzungen zwischen den religiösen Strömungen und die gesellschaftlichen Kosten für die Ausübung der religiösen Rituale – Zuschüsse für Gebäude und Kulturarbeit, Sonderregelungen in Schulen und an Arbeitsplätzen, beispielsweise beim Essen und bei Feiertagen –, wegfallen würden. Dies würde allerdings, wenn sie nicht atheistische wären, auch auf die entscheidenden Menschen selber zurückfallen und deshalb von diesen in ihrem eigenen Interesse in einem Urzustand nach *Rawls* Konstruktion nicht gewählt werden.

176 Insbesondere zu dieser Frage hat sich auch eine Tradition der Kritik der *Rawls'schen* Ansätze etabliert, die *Rawls* vorwirft, ein idealistisches und vor allem unpolitisches Bild einer vorgeblich gerechten Gesellschaft zu entwerfen, die letztlich nur darauf hinauslaufen würde, die US-amerikanischen politischen Strukturen als gerechte Gesellschaft zu bezeichnen. Dieser Vorwurf ähnelt dem Vorwurf an *Hegel*, hauptsächlich den Preußischen Staat als die Erfüllung der Geschichte zu zeichnen. Ähnlich wie bei *Hegel* beziehungsweise weitergehend den Junghegelianern, lässt sich allerdings auch bei *Rawls* der Entwurf eines philosophischen Instrumentariums ausmachen, welches über die tatsächlich bei ihm angelegte Rechtfertigung US-amerikanischer politischer Strukturen hinaus weist. So wird *Rawls* in der hier vorgelegten Arbeit verwendet. Vgl. allerdings zur genannten Kritiktradition *Geuss* (2003), der die Hauptpunkte dieser Kritik an *Rawls* zusammengefasst darstellt.

177 In bestimmten Darstellungen erscheint *Smith* heute auch als Begründer der theoretischen Fundierung des modernen Kapitalismus. Unter diesem Blickwinkel wird er zumeist als Antipode von *Karl Marx* und *Friedrich Engels* dargestellt, wobei *John Maynard Keynes* oft als später Vermittler zwischen den Theorien dieser Antipoden beschrieben wird. Zumeist wird dabei auf die ökonomische Ebene (*Smith*: Freihandel, *Marx/Engels*: kommunistische Planwirtschaft, *Keynes*: Marktwirtschaft mit notwendiger staatlicher Interventionsmöglichkeit) abgehoben. Dabei hatten alle drei Theorien auch moralphilosophische Grundlagen, die allerdings kaum beachtet werden. Interessant ist, dass sich diese Grundlagen bei *Smith* und *Marx/Engels* nicht allzusehr unterscheiden, obwohl sie letztlich aus diesen gegensätzliche Schlüsse über die notwendige ökonomische Organisation der Gesellschaft und die Darstellung der historischen Entwicklungen zogen.

178 Gemeinhin wird der moralphilosophische Aspekt dieses Konzeptes vor allem in Deutschland gerne – teilweise wohl auch in Anlehnung an die Polemik von *Marx* und *Engels* in deren Werk *Das Kapital* – ignoriert und das Konzept der unsichtbaren Hand als gescheiterter Versuch der Volkswirtschaft interpretiert, dass Gewinnstreben einzelner, welches sich letztlich gegen die Wohlfahrt der

Rawls entwarf mit seinem Konzept eine Modell, dass es ermöglicht, in Debatten um die gerechtfertigte Ausgestaltung einer Gesellschaft die Ansichten und Grundlagen einzelner Individuen einzubeziehen. Gleichzeitig schaffte er eine Diskussionsgrundlage, auf der unter der Annahme, dass Ungleichheiten in einer Gesellschaft nicht unabweisbar zu Ungerechtigkeiten führen müssen, über eine gerechte Gesellschaft debattiert werden kann. Dadurch, dass er den Ansatz einer Vertragstheorie reaktualisierte und von seiner Bindung an einen vorgeblich voraussetzungslosen Naturzustand löste, ermöglichte er die Formulierung von modernen Gerechtigkeitsidealen, die auf der größtmöglichen Freiheit der einzelnen Individuen basieren könne, ohne sich dabei notwendig in Opposition oder zustimmender Haltung zu einem der Gesellschaftsideale, die in den 1970er Jahren akut debattiert oder verteidigt wurden, befinden zu müssen.

Ohne dass dies explizit intendiert war, schuf *Rawls* so auch eine Grundlage, auf welcher die sozialen Bewegungen, die sich in den 1970er Jahren aus den heute unter dem Schlagwort 68er bekannten politischen und kulturellen Bewegungen in allen westlichen Staaten und mit anderen Vorzeichen und Verbreitungsgraden auch in den kommunistischen Staaten¹⁷⁹ herausbildeten, sich über ihre Vorstellung von einer gerechten Gesellschaft verständigen konnten, ohne sich dabei für eines der beiden großen, damals im Rahmen der bipolaren Blockkonfrontation gültigen politischen Systeme entscheiden zu müssen. Ohne, dass immer eine direkte Beziehung zu *Rawls* Ansätzen gezogen wurde, können diese Ansätze heute doch als eine philosophische Grundlage der spätestens seit den 1970er Jahren virulenten Debatten um Soziale Gerechtigkeit angesehen werden. Grundlage dieser Diskussionen ist die Annahme,

- dass soziale Gerechtigkeit sich zwar letztlich gesellschaftlich bestimmen lassen müsse, die Bewertung der Gerechtigkeit aber hauptsächlich an die Einschätzungen der Individuen über individuelle Gerechtigkeit gebunden sein soll,
- dass die möglichst große Freiheit und individuelle Entscheidungsmöglichkeit der Individuen Teil einer gerechten Gesellschaft zu sein hätten,
- dass Ungleichheiten im sozialen und ökonomischen Bereich gerechtfertigt sein können, solange sie langfristig allen – und hier vor allem den sozial Schwachen – zugute kommen
- und dass die langfristige Bewertung der Effekte gesellschaftlicher Einrichtungen in Betracht gezogen werden muss, um ihre jeweilige Effektivität und Gewünschtheit bestimmen zu können.¹⁸⁰

Gemeinschaft richten würde, als sozial zu kaschieren. Diese Argumentation übersieht aber – bei aller Evidenz, dass das Schlagwort von der unsichtbaren Hand tatsächlich oft zur Verteidigung von Personen benutzt zu werden scheint, die mit ihren wirtschaftlichen Handlungen der Gesellschaft insgesamt geschadet haben – zwei Aussagen *Smiths*, nämlich erstens, dass seine Verteidigung des Freihandels gegen den Merkantilismus mit dem Ziel unternommen wurde, eine gegenüber den merkantilistischen Staatswesen gerechtere Gesellschaft zu begründen und nicht etwa, um den Kapitalismus in seiner heutigen Form gegen heutige Kritik zu verteidigen und zweitens, dass er nicht behauptet, dass wirtschaftliches Handeln an sich immer zu mehr Gerechtigkeit führen würde, sondern dass sehr wohl Fälle der Ausbeutung und missbräuchlichen Nutzung der Macht vorkommen würden, aber dennoch die Wirkung des Systems der Freihandels als Ganzes wohltätiger wäre, als das des Merkantilismus. Allerdings geht selbst *Smith*, obwohl dies heute gerne in Polemiken postuliert wird, nicht davon aus, dass sich gerechte Handlungen von alleine einstellen würden. Vielmehr konstatiert er einen Wunsch der Menschen, von den anderen Menschen anerkannt zu werden und konstruiert über diesen Anerkennungswunsch hinaus den *impartial spectator* als eine Instanz, welche die Rechtmäßigkeit von Verträgen und Versprechen überprüfbar machen würde. Der individuelle Egoismus wirkt über dieses Konstrukt also auch bei *Smith* gesellschaftsetablierend. Vgl. *Meß* (2008).

179 Prominent sind hier hauptsächlich der unter dem Schlagwort *Charta 77* bekannte intellektuelle Zirkel in der Tschechoslowakei oder Teile der Samisdat-Produzierenden in der Sowjetunion und Polen. Aber auch Teile der sich im Protest gegen die Ausbürgerung *Wolf Biermanns* 1976 zeigenden intellektuellen Opposition in der DDR sind hierzu zu zählen.

180 Gerade an der Karriere des Begriffs der Nachhaltigkeit wird dies offensichtlich. Zwar lässt sich eine längere Verwendung im Bereich der Forstwirtschaft feststellen, aber erst seit den 1970er Jahren wird das Konzept der Nachhaltigkeit zunehmend als ein Konzept verwendet, um die Auswirkungen und Grenzen von Entwicklungen zu bewerten.

Im Gegensatz zur historischen sozialdemokratischen und kommunistischen Vorstellung einer gerechten Gesellschaft, welche Gerechtigkeit hauptsächlich ergebnisorientiert am erreichten Wohlstand und der gleichmäßigen Verteilung von Mitteln und Macht festmachten, wurde seit den 1970er Jahren verstärkt darauf abgehoben, dass Soziale Gerechtigkeit vor allem die Umsetzung von Chancen und Potentialen zu fördern hätte.¹⁸¹ Dies lässt sich mit *Rawls* Konzept untermauern.

Obwohl es auch an *Rawls* Konzept und seinen Grundlagen eine große Anzahl von Kritikpunkten gab, stieß er mit seiner Arbeit die moderne Beschäftigung mit den Möglichkeiten und moralischen Bewertungsgrundlagen einer gerechten Gesellschaft an, die aus dem rein philosophischen Feld heraus auf die Sozial- und Politikwissenschaften und darüber hinaus auf die politische Sphäre der westlichen Gesellschaften einwirkte.¹⁸²

Sein Konzept, sich zur Bewertung einer gesellschaftlichen Entscheidung oder Gegebenheit zu fragen, wie vernunftbegabte Menschen im Urzustand und unter dem Schleier des Nichtwissens über diese Frage grundsätzlich entscheiden würden, wenn sie die Aufgabe hätten, die moralischen Leitlinien einer begründbaren Gesellschaftsordnung zu formulieren, stellt ein gemeinhin anwendbares Mittel dar, um – ausgehend von sich beständig verändernden gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen – moralische Grundaussagen zu generieren, mit deren Hilfe die Gerechtigkeit eines Faktums oder einer gesellschaftlichen Struktur bewertet werden kann. Unter diesem Aspekt soll *Rawls* Modell der Bewertung gesellschaftlicher Strukturen und Einrichtungen als sozial gerecht oder ungerecht in der folgenden Arbeit verwendet werden.

2.2.1.2 POLITISCHES VERSTÄNDNIS

Die Anzahl der relevanten politischen Akteure in der deutschen Gesellschaft steigt seit den 1970er Jahren beständig an. So hat sich das Parteiensystem auf Bundesebene von einem de facto Drei-Parteiensystem, dass seit den 1960er Jahren existierte, mit der Etablierung der *Grünen* in den 1980er Jahren und der zum Zeitpunkt der Niederschrift der vorliegenden Arbeit allgemein vorhersagten bundesweiten Etablierung der *Linkspartei* zu einem Fünf-Parteiensystem gewandelt.¹⁸³ Auch auf der Ebene der Länder und Kommunen etablierten sich in diesem Zeitraum zunehmend neue Parteien und Vereinigungen, wobei vornehmlich die *Freien Wähler* zu nennen sind. Zudem gewinnen verstärkt rechtspopulistischen Partei-

181 Selbstverständlich ist eine solche Darstellung vereinfachend. *Marx* formulierte beispielsweise bekanntlich ebenfalls ein Diktum von einer kommunistischen Gesellschaft, welche über die reine Verteilungsgerechtigkeit hinausging. Den Kommunismus beschrieb er in *Das Kapital* als Gesellschaft, in welcher „Jeder nach seinen Fähigkeiten“ zu handeln und „jedem nach seinen Bedürfnissen“ zu geben sei und in welcher die Verhältnisse aufgehoben seien, „in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“. Dies ist offensichtlich eine weit über die Frage der reinen Wohlstandsverteilung hinausgehende Forderung. Allerdings wurde in den sich auf *Marx* und *Engels* berufenden kommunistischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts das Augenmerk auf andere Felder gelegt, als auf diese moralphilosophischen Aussagen. Interessanterweise hoben die meisten anarchistischen bzw. libertären Konzepte einer gerechten Gesellschaft mehr auf die Gleichheit der Lebenschancen ab und weniger auf die Ergebnisgleichheit. Hierin ähneln sich libertäre und liberale Gesellschaftskonzepte, was oft zur Polemik aus sozialdemokratischer und kommunistischer Richtung beitrug.

182 Wie bei jeder philosophischen Neuerung, ist es schwierig, diese auf eine Hauptfigur zurückzuführen. Gewiss hat die Arbeit *Rawls* nur in dem Maße wirken können, wie sie es letztlich tat, weil sie in einer Gesellschaft unternommen wurde, die für eine solche aufnahmebereit war und in welcher ähnliche, aber nicht unbedingt in dieser Konsequenz reflektierte Vorstellungen formuliert wurden. Gleichzeitig gilt die Arbeit *Rawls* gemeinhin als erstes modernes Modell, dass eine solche Beschäftigung ermöglichte. Zudem ist die hier gewählte Darstellung auf einige Punkte fokussiert, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit produktiv gemacht werden sollen. Vgl. für eine tiefergehende Darstellung dieser Argumentation und einer Verortung des *Rawls'schen* Ansatzes in philosophiegeschichtlicher Perspektive *Schernikau (1992)*.

183 Selbstverständlich war auch die Entwicklung nach 1945 zum Drei-Parteiensystem zwischen 1961 und 1983 nicht konfliktlos. Zudem ging die Etablierung der *Grünen* – offiziell seit 1993 *Bündnis 90 / Die Grünen* – und der *Linkspartei* mit zahlreichen Vereinigungs- und Abgrenzungsprozessen sowie Namensänderungen einher, die in einer Geschichte des deutschen Parteiensystems gewürdigt werden müssten. Es geht an dieser Stelle der Arbeit allerdings hauptsächlich um die Argumentation, dass sich die deutsche Gesellschaft politisch differenziert, nicht um eine deutsche Politikgeschichte.

en kurzfristige Erfolge, auch wenn sich diese bislang nur in einigen Regionen zu etablieren scheinen.¹⁸⁴ Gleichzeitig nehmen die Gründungen von offiziellen und inoffiziellen politisch und gesellschaftlich agierenden Vereinigungen zu. Während diese hauptsächlich auf die Ausgestaltung regionaler und kommunaler Gegebenheiten Einfluss nehmen, wächst daneben der Einfluss großer Nichtregierungsorganisationen (NGO), wie *Greenpeace*, *Transparency International* oder *Amnesty International* im nationalen und internationalen Kontext beständig. Hierbei tritt in Deutschland, aber auch anderen Staaten, der auffällige Effekt ein, dass etablierte Parteien, Verbände oder Gewerkschaften, welche die politische Sphäre lange Zeit unangefochten dominierten, allesamt unter sinkenden Mitgliederzahlen zu leiden haben, während gleichzeitig die Zahl der gesellschaftlich Aktiven im Bereich der neueren NGOs und selbstorganisierten Vereinigungen zuzunehmen scheint.

Das politische Feld wird insoweit unübersichtlicher und differenziert sich, analog zu anderen gesellschaftlichen Feldern, weiter aus. Diese Differenzierung führt auch zu einer Transformation politischer Strukturen und Inhalte politischer Auseinandersetzungen, beispielsweise der tatsächlichen Bedeutung und Einflussmöglichkeit von Parteien oder der Schwerpunktsetzung in der Tarifpolitik der Gewerkschaften, die sich aktuell wieder zunehmend Themen neben den reinen Lohnforderungen zuwenden. Gleichzeitig steigt mit der Anzahl der identifizierbaren politischen Akteure die Anzahl der vertretenen und so auch sichtbar gemachten Positionen zu grundsätzlichen Themenbereichen wie der Sozialen Gerechtigkeit.¹⁸⁵ War bis zum Auftreten der Neuen Sozialen Bewegungen und der wissenschaftlichen Reflexion über sie die Darstellung der relevanten politischen Positionen innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft zumeist durch eine gegenüberstellende Programmanalyse der drei wichtigen Parteien CDU/CSU, FDP und SPD und einiger anderer wichtiger Institutionen, hierbei vorrangig wieder den Gewerkschaften, befriedigend möglich, schwand seitdem die Aussagekraft dieser Vorgehensweise.

Dennoch sollen in diesem Abschnitt zur Bestimmung von verbreiteten Vorstellungen von Sozialer Gerechtigkeit die Grundsatzprogramme der im aktuellen Bundestag vertretenen Parteien herangezogen werden.¹⁸⁶ Dies ist vorrangig untersu-

184 Wobei es in der gesamten Geschichte der Bundesrepublik immer Hochburgen kleinerer Parteien gab, die teilweise auch auf Landesebene Einfluss hatten, wie prominent die Geschichte des *Südschleswigschen Wählerverbandes* zeigt. Der Sonderfall der CSU, welche zumindest bis 2008 die bayerische Politik dominierte und in Bayern die CDU ersetzt, ist ebenfalls bekannt, in Deutschland allerdings einmalig. Dennoch sind die Erfolge kleiner Parteien in den letzten Jahren wieder häufiger zu beobachten und scheinen sich zu verstetigen. Ebenso gab es die gesamte Geschichte der Bundesrepublik über immer wieder regionale Erfolge von rechtsradikalen oder rechtspopulistischen Kleinparteien, wie zuletzt der sogenannten *Schill-Partei* 2001 in Hamburg und 2002 in Sachsen-Anhalt oder der NPD in den späten 1960er Jahren. Die meisten dieser Parteien konnten diese Erfolge allerdings nicht verstetigen, ein Großteil von ihnen löste sich in relativ kurzer Zeit auf. Auffällig ist, dass seit den 1980er wieder verstärkt solche kurzfristigen Erfolge zu verzeichnen sind.

185 Gerade zum Thema Gerechtigkeit wäre es auch gewinnbringend, die Positionen der einzelnen religiösen Gemeinschaften darzustellen. Obwohl – im Anschluss an die Weimarer Republik – schon direkt nach der Gründung beider deutscher Staaten Religionsfreiheit als individuelles Recht festgeschrieben wurde, haben sich auch auf diesem Gebiet in den letzten Jahrzehnten relevante Veränderungen abgezeichnet. Zum einen hat sich mit dem Islam in seinen verschiedenen Denominationen unbestreitbar eine nicht-christliche Religion in Deutschland etabliert, aber auch die anderen nicht-christlichen Weltreligionen haben sich verstärkt in den 1980er und 1990er Jahren in Deutschland etablieren können. Zudem nimmt die Zahl der christlichen Denominationen, die nicht den beiden bislang in Deutschland dominierenden Konfessionen Katholizismus und Protestantismus zuzuordnen sind, beständig zu. Dabei haben sich offenbar insbesondere christliche Freikirchen (inklusive der oft nicht als christlich anerkannten Gruppen, die sich selber als solche bezeichnen, wie beispielsweise die Mormonen) etablieren können. Ebenso weisen zunehmend religiöse Gemeinden kleinerer, teilweise nicht als Religion anerkannter Gruppen (z.B. die Rastafaris) eine erstaunliche Kontinuität auf. Zudem finden in zunehmend etablierten religiösen Gemeinschaften wachsende Differenzierungsprozesse statt. Beispielhaft hierfür können hierfür die aktuellen Auseinandersetzungen innerhalb der deutschen Judentums zwischen den orthodoxen, den liberalen und den konservativen jüdischen Strömungen gelten. Die zunehmende gesellschaftliche Differenzierung lässt sich fraglos ebenso im Bereich der Religionen feststellen. Dabei sind Religionen immer auch moralische Gemeinschaften. Neben dem gemeinsamen Glauben zeichnet sie eine allgemein innerhalb der jeweiligen Gemeinschaft geteilte ethische Grundlage aus – auch wenn nicht unzutreffend in zahlreichen antireligiösen Polemiken darauf verwiesen wurde, dass diese Moral historisch oft pervertiert wurde oder aus heutiger Sicht abzulehnen ist. Ein Einfluss religiöser Strukturen auf die unterschiedlichen Gerechtigkeitsvorstellungen kann deshalb angenommen werden, der sich mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenso differenziert, wie das religiöse Spektrum der Gesellschaft.

186 Der aktuelle 16. Bundestag konstituierte sich 2005 und wird voraussichtlich bis 2009 im Amt bleiben. Seit der Konstituierung des 12. Bundestags 1990 ist real keine neue Partei neu in dieses Gremium gewählt oder aus diesem vollständig herausgewählt worden.

chungsökonomisch begründet. Eine umfassende Analyse der Aussagen aller relevanten gesellschaftliche Akteure würde, selbst bei einer Einschränkung auf die Bundesebene, nicht im Rahmen dieser Arbeit zu bewältigen sein. Zudem spielen Parteien, trotz der geschilderten Differenzierung der Politikformen, in der deutschen Gesellschaft weiterhin die größte politische Rolle. Sie gestalten als Vereinigungen von politisch ähnlich denkenden Menschen in den Parlamenten und Regierungen die Gesellschaft. Gleichzeitig sind sie aufgrund ihrer Organisationsform immer wieder gezwungen, sich dem Votum aller potentiellen Wahlberechtigten zu stellen. Dies müssen andere politische und gesellschaftliche Vereinigungen nicht. Insoweit ist zu erwarten, dass Parteien sich selbstständig intensiv mit den Anforderungen, die an die Politik und Gesellschaft gestellt werden, beschäftigen und diese in ihre Arbeit einbeziehen. Zudem sind die meisten Aktiven in den Parteien in weiteren gesellschaftlichen Initiativen aktiv und werden dabei mit anderen politischen Ansichten, auch zum Thema Soziale Gerechtigkeit, konfrontiert. Dies wird sich fraglos auch auf ihre Parteiarbeit auswirken. Insoweit lässt sich unter Maßgabe der oben festgestellten Grenzen und des Problems, dass die veröffentlichte Meinung einer Partei immer einen Kompromiss darstellt,¹⁸⁷ davon ausgehen, dass die großen Parteien auch die Funktion von Gradmessern politischer Stimmungen und Diskurse haben. Insgesamt decken die im Bundestag vertretenen Parteien zudem den größten Teil der in Deutschland aktuell vertretenen politischen Konzepte ab, so dass eine Darstellung dieser Positionen auch den politischen Raum beschreibt, in dem sich ein Großteil der gesellschaftlichen Vorstellungen verortet.¹⁸⁸

2.2.1.2.1 Positionen der Bundesparteien zur Sozialen Gerechtigkeit

In der folgenden Tabelle 6 sind die grundlegenden Vorstellungen der einzelnen im Bundestag vertretenen Parteien dargestellt. Hierzu wurde jeweils die aktuellen Grundsatzprogramme der Parteien auf Aussagen zu Vorstellungen davon, was Soziale Gerechtigkeit ist, an welchen Werten diese gemessen wird und wie sie umgesetzt werden könnte hin gesichtet. Diese Aussagen wurden in einem weiteren Schritt für jede Partei zusammengefasst und zuletzt auf die hier dargestellten Aussagen verdichtet und im Vokabular angepasst. Die Grundsatzprogramme wurde als Basis gewählt, da sie einerseits von allen Parteien vorliegen und andererseits diejenigen Dokumente darstellen, welche unter größtmöglicher Beteiligung der jeweiligen Parteibasis formuliert werden, um innerhalb und außerhalb der eigenen Partei deren politischen Grundannahmen darzustellen. Die Reihenfolge der Parteien in der Tabelle folgt der Sitzordnung im Bundestag.

Partei	Grundaussagen zur Sozialen Gerechtigkeit
FDP	Soziale Gerechtigkeit vermittelt sich hauptsächlich über die Teilhabe an Erwerbsarbeit, welche wiederum durch einen freien und fairen Wettbewerb auf allen Ebenen entsteht. Hauptsächlich Aufgabe der Politik ist es, einen solchen Wettbewerb zu ermöglichen.

Eine Ausnahme bietet die damalige PDS, die von 2002-2005 nicht als Fraktion vertreten war, aber von zwei direkt gewählten Mandatsträgerinnen repräsentiert wurde. Zudem wurden bei der Wahl zum 16. Bundestag auf einer gemeinsamen Liste Kandidatinnen und Kandidaten der *Wahlalternative Arbeit und Soziale Gerechtigkeit* und der *PDS.Linkspartei* gewählt. Diese beiden Partei befanden sich zu diesem Zeitpunkt allerdings schon in einem Vereinigungsprozess. Die in diesem Prozess entstandene *Linkspartei* wird allgemein als Fortführung der PDS wahrgenommen.

¹⁸⁷ Einen solchen Kompromisscharakter haben selbstverständlich auch die Veröffentlichungen anderer Initiativen, beispielsweise von Vereinen. Allerdings ist der dort getroffene Kompromiss zumeist nicht so weitgehend, da in ihm weniger Meinungen zusammengefasst werden müssen, als in Parteien.

¹⁸⁸ Selbstverständlich bleiben mit diesem Blickwinkel einige Positionen unbeachtet, die gleichsam zu einem späteren Zeitpunkt relevant werden könnten. Dabei ist nicht nur an politisch und religiös extreme Positionen zu denken, sondern auch an Positionen von politisch Aktiven, die sich gegen eine Zusammenarbeit mit Parteien entscheiden. Allerdings würde auch jede andere Grenzziehung Positionen ausgrenzen oder aber zu einem im Rahmen dieser Arbeit nicht vertretbaren Aufwand führen.

Partei	Grundaussagen zur Sozialen Gerechtigkeit
CSU	Soziale Gerechtigkeit vermittelt sich in einer Solidarischen Leistungsgesellschaft, welche die Leistungsbereitschaft der Individuen fördert. In einer positiv wahrgenommenen Leistungsgesellschaft wächst bei den Individuen die Kraft, sich für Schwache einzusetzen. Hierzu muss die Eigenverantwortung der Individuen betont und belohnt werden. Zudem muss das Wirtschaften gegenüber den folgenden Generationen verantwortlich geschehen.
CDU	Soziale Gerechtigkeit entsteht in einer Anstrengung der gesamten Gemeinschaft. Es wird den Individuen eine soziale Sicherheit geboten, mit der allerdings auch Pflichten gegenüber dem Staat erwachsen. Nur eine solche Gesellschaft ermöglicht die größtmögliche Freiheit der Einzelnen, deren Chancen gefördert werden müssen. Aufgabe der Politik ist es, gerechte Chancen und die Solidarität der Gemeinschaft gegenüber den Individuen zu ermöglichen.
Grüne	Die drei Ebenen Sozialer Gerechtigkeit sind Arbeit, Bildung und demokratische Mitbestimmung. Die Politik hat den gerechten Zugang zu diesen Ebenen immer wieder gegen die soziale Ungleichheit herzustellen. Ziel muss hauptsächlich die Herstellung von Teilhabegerechtigkeit sein, nicht die Organisation von finanzieller Umverteilung. Soziale Gerechtigkeit muss auch die Ebenen der Generationengerechtigkeit, der internationalen Gerechtigkeit und der ökologischen Nachhaltigkeit beinhalten.
SPD	Soziale Gerechtigkeit geht über die gerechte Verteilung von Gütern hinaus und muss vorrangig auf die Herstellung von gleichen Lebenschancen abzielen. Natürliche und soziale Unterschiede dürfen nicht zum Schicksal werden. Gerecht ist eine Verteilung von Vermögen anhand der erbrachten Leistung. Gleichzeitig ist das Einkommen und die gerechte Teilhabe am erwirtschafteten Ertrag ein Grundpfeiler Sozialer Gerechtigkeit.
Linkspartei	Soziale Gerechtigkeit vermittelt sich über Erwerbsarbeit und freie Persönlichkeitsentfaltung. Die Politik muss ihren Augenmerk auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lenken, welche Arbeitslosigkeit und soziale Ungleichheit hervorbringen und sie muss eine ungerechtfertigte Betonung von Selbstverantwortung unterlassen. Soziale Gerechtigkeit erfordert eine Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, inklusive der Wirtschaft. International bedarf Soziale Gerechtigkeit der Orientierung am Völkerrecht.

Tabelle 6: Grundaussagen der Bundesparteien zur Sozialen Gerechtigkeit

Ersichtlich wird bei dieser Gegenüberstellung, dass die Vorstellung davon, was Soziale Gerechtigkeit bedeuten und wie sie hergestellt werden soll, sich zwischen den einzelnen Parteien in weit mehr Punkten unterscheidet, als dies durch eine einfache Einteilung dieser Parteien in ein politisches Schema mit den Extrempunkten politische Linke und politische Rechte zu erfassen wäre. Vielmehr betonen die Parteien unterschiedliche Aspekte, anhand derer sie eine Gesellschaft als sozial gerecht oder ungerecht bewerten. Diese Vorstellungen sind allesamt in die jeweiligen grundlegenden politischen Vorstellungen der Parteien eingelassen. Gemeinsam ist allen Parteien, dass sie die Herstellung Sozialer Gerechtigkeit als Aufgabe der Politik beschreiben, dass sie die Möglichkeit der Individuen, sich zu verwirklichen und das Recht, bei dieser Selbstverwirklichung von der Gesellschaft unterstützt zu werden, betonen. Zudem geht keine Partei davon aus, dass die aktuelle Gesellschaft sozial gerecht wäre. Auffällig ist, dass alle Parteien einen Bezug zur Verteilung ökonomischer Mittel durch die Politik herstellen. Während die *Linkspartei* und mit Einschränkungen die SPD diese Verteilung als wichtige Aufgabe des Staates bezeichnen, betonen die anderen Parteien, dass die Ermöglichung seines Lebensunterhalt und darüber hinausgehende Mittel selber zu erwirtschaften, eine Hauptaufgabe des Staates sei, hinter dem die Mittelverteilung an Individuen zurück zu stehen hätte. Gleichwohl ist diese Haltung unterschiedlich begründet. Die FDP betont den freien Wettbewerb und die dazu notwendige Freiheit der Personen als Grundlage der sozialen Marktwirtschaft, die CSU und die CDU betonen, dass nur eigenständige, selbstbewusste und somit freie Individuen sich in einer Gemeinschaft zu einer Unterstützung sozial Schwacher bereit finden würden. Die *Grünen* stellen die Freiheit der Individuen als eigenständigen Wert einer wünschenswerten Gesellschaft dar. Eine solche Gesellschaft hätte über die

materielle Absicherung hinaus die Teilhabe an Bildung und demokratischen Prozessen zu ermöglichen, um als lebenswert gelten zu können. SPD und *Linkspartei* lehnen insbesondere die Haltung der *Grünen* nicht grundsätzlich ab, betonten aber stärker die strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen der Verteilung von Gütern und Chancen.

Alle Parteien definieren Soziale Gerechtigkeit über die Verteilung von ökonomischen und anderen Gütern, Chancen und der Möglichkeit, Chancen zu nutzen. Zudem verorten sie letztlich Soziale Gerechtigkeit bei den Individuen selber. Im Gegensatz zu anderen Vorstellungen von gerechten Gesellschaften, werden staatsutilitaristische Konzepte im Rahmen der politischen Parteien in Deutschland heute abgelehnt. Die Freiheit und das Wohlbefinden der einzelnen Individuen sind dem Gesamtwohl eines Staates oder einer Gemeinschaft übergeordnet. Obwohl dies heute als selbstverständlich erscheint, muss betont werden, dass sowohl die Vorstellung, dass die Freiheit und das Wohlbefinden vollständig der Gesellschaft unterzuordnen sei oder aber Menschen zu ihrem eigenen Wohl nur innerhalb eines eng begrenzten gesellschaftlichen und sozialen Rahmens, über den der Staat oder die Gemeinschaft zu wachen habe, frei sein sollten, erst in den letzten Jahrzehnten in westlichen Gesellschaften obsolet wurde und in anderen Gesellschaften bis heute fortbesteht. Obwohl sich diese Grundannahme heute auch bis zur Bewertung von Familien und selbstgewählten Gemeinschaften fortgesetzt hat und beispielsweise skandalisiert werden kann, wenn die freie Lebens- und Berufswahl oder die Wahl einer sexuellen Identität durch die Vorgaben der Familie oder der Gemeinschaft, der eine Person angehört, eingeschränkt wird, finden sich insbesondere im religiösen Rahmen andere, teilweise in den letzten Jahren reaktualisierte Vorstellungen, welche gerade eine Unterordnung der Individuen unter die Autorität religiöser Gemeinschaften propagieren.¹⁸⁹

Während die Verteilung von ökonomischen Mitteln und die Betonung der Unterstützung von Selbstverantwortung und Leistung der Menschen zwei Aspekte beschreiben, die von allen Parteien, wenn auch unterschiedlich, thematisiert werden, lassen sich ebenso Themen finden, die in dieser Form nicht von allen Parteien angesprochen werden. Gerade *Die Grünen* betonen, nicht nur im Bereich der Ökologie, die Notwendigkeit einer nachhaltigen Wirtschafts- und Lebensweise. Soziale Gerechtigkeit wird hierbei explizit auf folgende Generationen bezogen, denen die gleichen Chancen ermöglicht werden sollen, welche auch den jetzigen Generationen zur Wahl stehen. Ähnlich, aber mit einem anderen Fokus, betont auch die CSU, dass die heutige Politik Auswirkungen auf die Chancen der folgenden Generationen hat und diese für eine sozial gerechte Politik mit zu beachten seien. Allerdings wird hierbei der Fokus mehr auf die infrastrukturelle Ausgestaltung des Staates und der Gesellschaft gelegt, beispielsweise bei der Betonung, funktionierende dörfliche und städtische Strukturen zu erhalten oder die öffentlichen Haushalte zu entschulden. Tendenziell bezieht sich die CSU, wenn sie die Notwendigkeit sozialer Politik gegenüber den nächsten Generationen betont, mehr auf die nächstfolgenden Generationen, während *Die Grünen* tendenziell den Augenmerk auf historisch weiter entfernte Generationen zu legen scheinen.

189 Wobei sich Vertreterinnen und Vertreter solcher Positionen sehr wohl für gewisse Formen der Demokratie einsetzen können und nicht immer mit religiösen Fundamentalismen in Verbindung gebracht werden. Beispielsweise hat sich der 14. *Dalai Lama* bislang nicht eindeutig dazu geäußert, dass er bis zur chinesischen Okkupation des Staates Tibet 1951, beziehungsweise real bis zu seiner Flucht 1959 ins indische Exil, überhaupt einer durch ein strikt durchgesetztes, buddhistisch begründetes Kastenwesen gekennzeichneten Feudalgesellschaft war, welche die gesellschaftliche Position einer Person relativ klar fest schrieb und die religiösen Vorstellungen der oberen Kaste bis in die Familie und die individuellen Beziehungen hinein durchzusetzen suchte. Gleichzeitig gilt gerade der 14. *Dalai Lama* heute zumeist als Vertreter einer auf Individualität und Selbstbestimmung basierenden Form des Buddhismus und als Bezugspunkt demokratischer Bewegungen gegen die Besetzung Tibets durch China.

Eine Vorstellung von Sozialer Gerechtigkeit, die bei der SPD klar formuliert wird, lässt sich bei genauer Betrachtung auch bei nahezu allen anderen Parteien wieder finden. Das Einkommen und die Chancen sollen durch die Leistung der Individuen zu bestimmen sein. Während die SPD und die *Linkspartei* dabei vorrangig das Einkommen der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer meinen, welche einen ihrer Leistung entsprechenden Lohn erhalten sollten, gehen vor allem die CSU, die CDU und die FDP davon aus, dass in einer gerecht organisierten Gesellschaft sich diese Leistungsgerechtigkeit von selber einstellen würde. SPD und *Linkspartei* postulieren, dass eine solche Gerechtigkeit zum Teil von der Politik mit hergestellt werden müsse, während dies von den anderen Parteien zumeist nur als letztmögliche Lösung akzeptiert wird. Die Position der *Grünen* scheint in diese beiden Richtung interpretierbar zu sein.

Auffällig ist dabei, dass die gerechte Entlohnung als Produkt gesellschaftlicher Interaktion verstanden wird, ob nun als Ergebnis des freien Wettbewerbs bei der FDP oder als Ergebnis der Einflussnahmen des Staates auf die Arbeitsverhältnisse, wie dies die *Linkspartei* befürwortet. Trotzdem scheint akzeptiert zu sein, dass es Unterschiede im Einkommen und der gesellschaftlichen Teilhabe geben könne. Diese Haltung grenzt das heutige Verständnis einer sozial gerechten Gesellschaft von zwei historisch mächtigen Vorstellungen ab, einerseits der Vorstellung, dass das Einkommen hauptsächlich eine Gnadengabe innerhalb einer religiös begründeten Gesellschaft sei, also in Europa letztlich zumeist eine, wenn auch indirekt vermittelte, „Gabe Gottes“, andererseits von der in sozialistischen, kommunistischen und einigen anarchistischen Kreisen lange Zeit verbreitete Vorstellung, dass eine gerechte Gesellschaft ein einheitlich gleiches Einkommen für alle Individuen voraussetzen würde.¹⁹⁰

Eine letzte Ebene, die von der *Linkspartei* und den *Grünen* angesprochen wird, ist die der internationalen Politik. Soziale Gerechtigkeit sei nicht allein auf die deutsche Gesellschaft zu beziehen, sondern im internationalen Rahmen herzustellen. Hierbei habe die nationale Politik ihre internationalen Mitgestaltungsmöglichkeiten zu nutzen. Die *Grünen* führen hierbei insbesondere die international unterschiedlich verteilten Möglichkeiten, Ressourcen und Chancen zu nutzen und die global unterschiedliche Verteilung des allgemeinen Wohlstands an. Es geht der Partei hauptsächlich um den Bereich der erweiterten Entwicklungshilfe. Der *Linkspartei* geht es eher um die Möglichkeit der Selbstbestimmung der einzelnen Staaten, die sie hauptsächlich durch Kampfeinsätze bedroht sieht. Ein Aspekt sozialer Gerechtigkeit sei die Einhaltung des Völkerrechts, wobei allerdings schwierig zu klären ist, was dieses Recht genau beinhaltet. Gleichzeitig bekennt sich allerdings auch die *Linkspartei* zu einer aktiven Bekämpfung der weltweiten Armut und hierbei insbesondere der Armut produzierenden gesellschaftlichen Strukturen. Während also die Ausgestaltung und Bedeutung des Anspruches, Soziale Gerechtigkeit auch international zu verorten, umstritten ist, ist doch in der deutschen Parteienlandschaft die Position akzeptiert, dass Gerechtigkeit nicht auf die deutsche Gesellschaft allein zu beziehen sei.

Schwierig ist es, die Position der Parteien zur Migration nach Deutschland im Zusammenhang mit Sozialer Gerechtigkeit aus ihren Grundsatzpapieren heraus zu bestimmen. Gleichwohl hat sich in den letzten Jahren im gesamten Parteienspek-

¹⁹⁰ Wobei letztere Vorstellung in anderen Staaten, auch westlichen oder solchen, die den westlichen Staaten in vielem ähnlich sind, weiterhin virulent sind. Sie war Grundlage der sozialistisch-zionistischen Bewegung, die zur Gründung der Kibbuzim im heutigen Israel führten, in welchen teilweise heute noch Einheitslöhne gezahlt werden. Bei Fabrikbesetzungen in einigen von den ökonomischen Krisen der Jahrtausendwende betroffenen lateinamerikanischen Ländern wird oft eine Übernahme von in Konkurs gegangenen Betrieben angestrebt. In solchen von den Arbeitenden übernommenen Betrieben wird die Entlohnung ebenso zumeist einheitlich geregelt.

trum die Position durchgesetzt, zu akzeptieren, dass Deutschland ein Einwanderungsland sei und die Beteiligung der Migrantinnen und Migranten und ihrer meist deutschen Nachkommen an der deutschen Gesellschaft ein wichtiges Politikfeld und eine gesellschaftliche Herausforderung darstellt. Ob und wenn ja wie sich die deutsche Gesellschaft verändern muss, um diese Beteiligung zu ermöglichen, ist eine politisch bislang kaum beantwortete Frage. Es muss allerdings daran erinnert werden, dass lange Zeit die Haltung der meisten Parteien zur Migration nach Deutschland eine andere war. Ausländerinnen und Ausländer wurden bis in die späten 1990er Jahre von einigen Parteien hauptsächlich als Arbeitskräfte betrachtet, deren Aufenthalt in Deutschland nur temporär sei. Sie würden – so die Annahme welche sich als Konstante der deutschen Politik bis zum Umgang mit den Polen, die noch vor der Gründung des deutschen Reiches 1870/71 als Kumpel für die Bergwerke des Ruhrgebietes angeworben wurden, zurückverfolgen lässt –, nach einer gewissen Zeit der Arbeitstätigkeit, die einige Jahre umfassen würde, wieder in ihr Heimatland zurückkehren. Die Zahl der in die deutsche Gesellschaft einzugliedernden Menschen, die aufgrund des Asylrechts Zuflucht suchen würden, wurde immer als sehr gering angesehen. Unter dieser Voraussetzung war die Bestimmung der Aufgabe der Politik den Migrantinnen und Migranten gegenüber anders, als unter der jetzigen Voraussetzung. Perspektivisch wird dieser Faktor, wie auch in der gesamten Gesellschaft, in den Debatten um Soziale Gerechtigkeit zunehmen, zumal bekannt ist, dass gerade Personen aus der sogenannten zweiten und dritten Generation, die offiziell oft Deutsche sind, im deutschen Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt besonders schlecht abschneiden.¹⁹¹

2.2.1.2.2 Zusammenführung der Positionen der Bundesparteien zu einem gesellschaftlichen Diskursraum

Unter Berücksichtigung der weiter oben angesprochenen Grenzen dieses Vorgehens lässt sich nach der Durchsicht der Grundsatzprogramme der wichtigen Bundesparteien ein Diskursraum skizzieren, in welchem sich ein Großteil der in der deutschen Gesellschaft vertretenen Positionen zum Konzept Soziale Gerechtigkeit verortet. Die Grenzen dieses Diskursraumes bieten dabei die jeweils weitgehendste Position zu einem Themenbereich, welche in den Parteien vertreten wird. Mit hoher Wahrscheinlichkeit kann davon ausgegangen werden, dass die in den Parteidokumenten angeführten Themen auch in anderen gesellschaftlichen Debatten über Soziale Gerechtigkeit relevant sind. Ebenso wie die einzelnen Parteien nicht zu jedem Thema eine einheitliche Position beziehen, wird dies auch in den gesellschaftlichen Debatten gehandhabt werden.

Positionen zur Sozialen Gerechtigkeit können demzufolge in der heutigen deutschen Gesellschaft Aussagen zu folgenden Themenbereich enthalten:

- materielle Grundsicherung
- Verteilung gesellschaftlichen und privaten Reichtums
- Verteilung von Chancen der Individuen, dass eigene Leben zu gestalten und der Möglichkeiten, diese Chancen zu nutzen

¹⁹¹ Erst im Oktober 2008 wurde mit *Cem Özdemir* einer dieser Deutschen aus Einwandererfamilien an die Spitze einer größeren deutschen Partei, den *Grünen*, gewählt, was immerhin als Anlaß galt, in mehreren Kommentaren von einem Wendepunkte in der deutschen Politik zu sprechen und die Wahl *Özdemirs* direkt mit der Wahl *Barack Obamas* zum ersten nicht-weißen US-amerikanischen Präsidenten, die einige Tage zuvor abgehalten worden war, zu vergleichen, obwohl die Partei *Özdemirs* zu diesem Zeitpunkt die wenigsten Sitze im Bundestag hielt und nicht angenommen wurde, dass sie in voraussehbarer Zeit den Bundeskanzler respektive die Bundeskanzlerin stellen würde. Diese Beiträge zeigen aber, wie ungewohnt diese Wahl sich für die deutsche Gesellschaft darstellte.

- Bereiche, in denen staatliche Eingriffe legitimiert oder nicht legitimiert werden können
- Gerechtigkeit in der Bewertung und Entlohnung von Leistungen
- Möglichkeiten zur demokratischen Teilhabe
- Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit den direkt folgenden und den historisch weiter entfernten Generationen gegenüber
- Gerechtigkeit im internationalen Rahmen, sowohl materiell als auch rechtlich

Vorausgesetzt werden kann bei allen Positionen innerhalb dieses Diskursraumes

- die Akzeptanz demokratischer Entscheidungsprozesse und Gesellschaftsformen
- die Betonung der größtmöglichen Entscheidungsfreiheit der Individuen als eigenständiger Wert
- die vollkommene oder zeitweise Akzeptanz der sozialen Marktwirtschaft und seiner Grundprinzipien als vorherrschender Organisationsform der Ökonomie¹⁹²

2.2.1.2.3 Exemplarische Anwendung der philosophischen Methode

Im vorherigen Abschnitt dieses Kapitels wurde grundlegend die von *John Rawls* vorgeschlagene Methode zur Bewertung von gesellschaftlichen Entscheidungen und Strukturen vorgestellt. Demnach sei eine Entscheidung dann als sozial gerecht anzusehen, wenn sich vernunftbegabte Menschen unter der Maßgabe des Schleiers des Nichtwissens in einem vorgestellten Urzustand auf diese Entscheidung als Grundlage einer gerechten Gesellschaft einigen könnten. Wie ebenfalls schon weiter oben angedeutet wurde, formulierte *Rawls* mit diesem Modell, in welchem sich immer wieder neue Fragen stellen lassen, eine Möglichkeit, Veränderung im gesellschaftlichen Diskurs in die Definition Sozialer Gerechtigkeit einfließen zu lassen. Diese Methode wurde für die vorliegende Arbeit grundsätzlich als produktiv akzeptiert.

Die aus den Grundsatzprogrammen der deutschen Bundesparteien herausgearbeiteten Gerechtigkeitsvorstellungen müssten deshalb einer Prüfung mit *Rawls* Methode standhalten, um im Rahmen der vorliegenden Arbeit als gerecht zu gelten. Ein erst in den letzten Jahrzehnten etabliertes Themenfeld, welches heute allgemein zur Bewertung einer gerechten Gesellschaft herangezogen wird, ist die ökologische Nachhaltigkeit. Anhand dieses Feldes lässt sich demonstrieren, wie mit *Rawls* Methode erkennbar transformierbare gesellschaftliche Themen als gerecht oder ungerecht bewertet werden können.

Zu fragen wäre in diesem Beispiel, ob vernunftbegabte Menschen im Urzustand der Grundüberlegung zustimmen würden, dass es für eine Gesellschaft gerecht wäre, wenn sie ihr Handeln und Wirtschaften auf ökologische Nachhaltigkeit ausrichten, also den Verbrauch nicht-regenerativer Ressourcen einschränken, die verbrauchten regenerativen Ressourcen ersetzen und allgemein die Ökologie nicht in einer irreparablen Weise belasten würden. Dabei wäre den Menschen, denen diese Frage im Urzustand zur Entscheidung vorgelegt wird, nicht bewusst, in welcher Generation und in welcher gesellschaftlichen Position sie mit ihrer Ent-

¹⁹² Wobei die *Linkspartei* direkt und die SPD indirekt darauf verweisen, dass auch eine Gesellschaftsform, die als demokratischer Sozialismus umschrieben wird, vorstellbar und teilweise auch direkt anzustreben ist. Dies gilt in beiden Parteien allerdings als utopische Möglichkeit.

scheidung leben müssten. Die Menschen wären sich im Klaren darüber, dass ein nicht nachhaltiges Wirtschaften für einige Generationen ein einfacheres Leben ermöglichen, für die darauf folgenden Generationen allerdings wegen fehlender Rohstoffe oder Umweltschäden eher schwierig sein würde. Ebenso wäre bekannt, dass einige Menschen mit diesen Umständen auch in späteren Generationen besser umgehen können werden, als andere. Beispielsweise, wenn sie in insgesamt reicheren Staaten wohnen, die von Umwelteinflüssen weniger betroffen sind oder wenn sie selber genügend Reichtum akkumuliert haben, um sich die seltener werdenden Rohstoffe leisten zu können. Gleichwohl ist den Menschen, die im Urzustand eine Entscheidung fällen sollen, klar, dass es einen voranschreitenden technologischen Fortschritt gibt, welcher zumindest zum Teil dazu beitragen kann, ökologische Schäden der Vergangenheit rückgängig zu machen oder seltener werdende Rohstoffe besser zu nutzen oder zu ersetzen. Zudem ist diesen Menschen auch bewusst, dass nachhaltiges Wirtschaften sowohl ökonomische Kosten verursacht als auch einen teilweisen Verzicht auf technologisch Machbares und gegebenenfalls den staatlichen Eingriff in Wirtschaftsprozesse und das alltägliche Leben bedeutet. Es gälte nun für die Menschen im Urzustand, diese Fakten abzuwägen. Sollte eine Gesellschaft als eine Leitziel die ökologische Nachhaltigkeit annehmen und verfolgen?

Dabei schließt *Rawls* aus, dass die Menschen, die dies zu entscheiden haben, *Va Banque* spielen und eine risikoreiche Variante wählen würden, bei der sie entweder gewinnen, weil sie in einer relativ frühen Generation leben würden oder aber verlieren, weil sie in einer späteren Generation leben müssten, die sich mit akuten Umweltproblemen und übergroßer Ressourcenknappheit zu beschäftigen hätte. Sie wären vielmehr daran interessiert, unter jedem Umstand von ihrer Entscheidung im Urzustand zu profitieren. Dieses Eigeninteresse würde sie, so die These von *Rawls*, zu einer Entscheidung motivieren, die einer gerechten Gesellschaft als moralische Basis zugrunde gelegt werden könnte.

Wir können davon ausgehen, dass die Menschen im Urzustand, die über diese Frage zu entscheiden hätten, grundsätzlich dem Ziel einer nachhaltigen Politik zustimmen würden, da sie selber ein Interesse daran haben dürften, in der Gesellschaft, in welcher sie leben würden, von vorhandenen Rohstoffen zu profitieren und nicht mit unnötig vielen negativen Umwelteinflüssen konfrontiert zu werden. Dies scheint nur durch eine nachhaltige Politik möglich. Gleichwohl würden diese Menschen anmerken, dass nachhaltiges Wirtschaften alleine keine gerechte Gesellschaft ausmachen könne, zumal es teilweise den staatlichen Eingriff in das Wirtschaften und Leben der Menschen und weitgreifende Verzichtshandlungen implizieren könnte. Es ginge also, gerade unter der Maßgabe des technologischen Fortschritts, darum, ökologische Nachhaltigkeit als ein gesellschaftliches Leitziel festzuschreiben, dass in einem ausgewogenen Verhältnis zu anderen Leitzielen, beispielsweise der Wahlfreiheit der Individuen, stehen müsse. Die konkrete Ausgestaltung dieses Verhältnisses sei Aufgabe der jeweiligen Politik.

Wir können mit *Rawls* also versuchen, grundlegende ethische Maßgaben zu formulieren, anhand derer die Gerechtigkeit der realen Gesellschaft gemessen werden kann. Mithilfe dieser Methode können wir bestimmen, dass sich die Gesellschaft höchstwahrscheinlich grundlegend auf die von den Bundesparteien vertretenen Positionen einigen würden, wie soeben am Beispiel der ökologischen Nachhaltigkeit demonstriert wurde. In der grundlegenden Fragestellung der Moralphilosophie gründet sich allerdings auch die Grenze dieser Vorgehensweise. Sie

ist immer nur in der Lage, Leitlinien einer gerechten Gesellschaft oder, wenn sie auf Individuen bezogen wird, eines moralischen Lebens anzugeben. Die konkrete Umsetzung dieser Leitlinien wird nicht mehr als Aufgabe der Moralphilosophie angesehen. Mit dem Rekurs auf reale Ansprüche der zeitgenössischen Menschen, der Akzeptanz, dass sich diese Ansprüche wandeln und der Vorlage realer Probleme im *Rawls'schen* Urzustand, ist diese Leitlinienfunktion trotzdem extrem hilfreich, wenn es um die Bestimmung gesellschaftlich umfassender Werte geht.¹⁹³

2.2.1.2.4 Grenzen der Bestimmungen von Gerechtigkeitsvorstellungen

Der Versuch, die gesellschaftlichen Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit durch die Analyse grundlegender Dokumente der Bundesparteien zu gewinnen und mittels einer moralphilosophischen Methode zu grundieren, hat seine Grenzen. Es kann nur, wenn auch begründet, angenommen werden, dass der auf diese Weise skizzierte Diskursraum tatsächlich den größten Teil der gesellschaftlichen Vorstellungen von Sozialer Gerechtigkeit umfasst. Es lässt sich aber auch fragen, ob auf diese Weise tatsächlich alle grundlegend wichtigen Themenbereiche bestimmt werden können oder ob sich nicht auch innerhalb der Gesellschaft Diskussionen um Themen entwickeln können, die keinen Eingang in die Grundsatprogramme der großen Parteien finden. Dies ist zumindest bei relativ aktuellen Debatten zu vermuten, da in jeder Partei die Debatten um das Grundsatprogramm jeweils einen jahrelangen Prozess darstellen.

Interessant ist dieser Ansatz vor allem, weil er bei einer Bestimmung von gleichwohl veränderlichen und historisierbaren Grundregeln, trotzdem die für eine demokratische Auseinandersetzung notwendige Offenheit in der Auslegung und Ausgestaltung dieser Grundregeln impliziert. Auch wenn es beispielsweise eine Übereinstimmung zwischen allen Parteien darüber gibt, dass der individuellen Freiheit von Personen ein Vorrang einzuräumen ist, wenn dieser Vorrang nicht zu Lasten Anderer oder der Gesellschaft geht, bleibt die Ausgestaltung dieser Grundregel ein Feld politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen.

Diese relative Offenheit, die in früheren Ansätzen der Moralphilosophie nicht immer angelegt war, wirft allerdings auf der Ebene der Empirie große Probleme auf. Je weiter die Richtlinien zu fassen sind, anhand deren bestimmt werden kann, ob eine Entscheidung oder gesellschaftliche Struktur sozial gerecht ist, desto schwieriger ist es, diese Richtlinie zu operationalisieren. Zum Beispiel stellt sich im politischen Alltag schnell die Frage, wie überprüft werden kann, was wirtschaftlich nachhaltig ist und was nicht. Hierbei kommt schnell der Wunsch auf, die Aussage mit konkreten Zahlen untermauern zu können. Erfahrungsgemäß werden solche Zahlen und Standards, beispielsweise über ökologisch ertragbare und nicht mehr ertragbare Schadstoffbelastungen, von der Wissenschaft vorgeschlagen und anschließend aufgrund dieses Vorschlages in einem Prozess politischer Auseinandersetzungen konkretisiert und teilweise neu gefasst. Wobei im Rahmen dieses politischen Prozesses komplexitätsreduzierende Entwicklungen stattfinden und von der Wissenschaft nicht einbezogene Interessen an Einfluss gewinnen. Letztendlich stehen solche Standards zumeist, wenn sie abschließend festgelegt sind, in der Kritik, die Realität nicht mehr ausreichend abbilden zu können und deshalb bestenfalls Anhaltspunkte für die Frage zu liefern, ob eine Form des Wirtschaftens ökologisch nachhaltig ist oder nicht.

¹⁹³ Die Gebundenheit der durch diese Methode zu beantwortenden Fragen an die jeweils aktuelle Gesellschaft lässt sich wiederum am Beispiel der ökologischen Nachhaltigkeit zeigen. Dass diese ein relevantes Thema darstellt, ist erst durch Modelle nachweisbar geworden, die sich durch Rechenleistungen virtualisieren lassen, welche durch moderne Computer zur Verfügung gestellt werden können. In früheren Gesellschaften wären diese, heute offenbar weithin überzeugenden Modelle, nicht berechenbar gewesen.

Diese Problematik lässt sich in allen Themenfelder, die weiter oben als relevant für die gesellschaftlichen Debatten in Deutschland bezeichnet wurden, konstatieren. Bekannt ist das Beispiel der Armutsdefinition. Alle Parteien in Deutschland gehen davon aus, dass es notwendig ist, Armut nicht zuzulassen, solange diese nicht selbstverschuldet ist. Eine Gesellschaft, die bekämpfbare Armut zulassen würde, wird nicht als sozial gerecht verstanden. Diese allgemein geteilte Annahme lässt allerdings offen, wie Armut zu definieren ist und ab wann sie als überwindbar und nicht selbstverschuldet angesehen werden kann. Zumeist behilft man sich mit der Festlegung von monatlichen Einkommensgrenzen, um Armut zu bestimmen. Da Armut zumeist als ein Zustand gilt, der in Relation zur umgebenen Gesellschaft und dem dort allgemein gültigem Wohlstandsniveau bestimmt ist, wird festgelegt, dass eine Person als arm zu gelten habe, wenn ihr durchschnittliches Einkommen um einen gewissen Prozentsatz unterhalb des gesellschaftlichen Durchschnittseinkommens liegt. Zumeist wird dieser Prozentsatz mit 50% oder 70% angegeben.

Dieses Vorgehen hat allerdings auch Kritik hervorgerufen. Das Einkommen eines Individuums wird in Deutschland zumeist anhand des Haushaltseinkommens berechnet, das heißt, das Einkommen eines gesamten Haushaltes wird durch die Anzahl der Mitglieder des Haushaltes geteilt. Es ist fraglich, wie sehr dieses Vorgehen tatsächlich das verfügbare Einkommen von Menschen bestimmen kann, da die angenommene egalitäre Aufteilung des Einkommens in den meisten Haushalten nicht praktiziert wird und gleichzeitig einige Kosten eines Haushaltes durch das Zusammenleben mehrerer Menschen tendenziell geringer sind, als bei Einpersonenhaushalten. Kritisiert wird allerdings bei der Berechnung von Armut über das Einkommen auch, dass dieses Vorgehen implizit auf eine relative Gleichheit des Einkommens abzielen würde. Das gesellschaftliche Durchschnittseinkommen steigt selbstverständlich mit wachsenden Löhnen im oberen Einkommensbereich. Wieso, so die Kritik, soll ein solches Wachstum einen Einfluss auf die reale Armut haben? Warum soll ein Einkommenszuwachs für besser Verdienende gleichbedeutend mit einer Hebung der Armutsgrenze sein? Dies wäre nur nachvollziehbar, wenn die gesellschaftliche Annahme lauten würde, dass es gerecht wäre, wenn in einer Gesellschaft eine möglichst große Einkommensgleichheit herrschen solle, was weithin umstritten ist.

Allerdings haben auch andere Versuche, Armut empirisch zu bestimmen, zu Problemen geführt. So wurde – beispielsweise bei der Berechnung der als Hartz IV-Satz bekannten Summe von anfangs 347 €, später 351 € an staatlicher Unterstützung zum Lebensunterhalt – ein sogenannter Warenkorb gebildet. Dieser virtuelle Warenkorb besteht aus den Produkten, welche für einen akzeptablen Lebensunterhalt als notwendig angesehen werden. Es ist auch hier ersichtlich, dass allein die Bestimmung dieses Warenkorbes Grund von politischen Auseinandersetzungen ist.¹⁹⁴ Anschließend wird errechnet, wie teuer ein solcher Warenkorb durchschnittlich sei. Dieser Wert wird als Lebensminimum angenommen. Menschen, die ein geringeres Einkommen haben, als für den Erwerb dieses Warenkorbes notwendig wäre, gelten in dieser Definition als arm. Der Vorteil dieses Modells ist, dass die Definition des Warenkorbes anhand gesellschaftlicher Entwicklungen verändert werden kann und dass die Orientierung an den realen Kosten der Produkte die Armutsdefinition an die jeweilige Gesellschaft bindet. Gleichwohl ist immer zu fragen, als wie bevormundend die Definition eines solchen Warenkorbes gesellschaftlich angesehen und akzeptiert wird, wer den Inhalt des Warenkorbes

¹⁹⁴ So gab es beispielsweise am „Hartz IV“-Warenkorb die Kritik, dass keine Tagespresse, kein Internetzugang und nicht im ausreichenden Maße Versicherungen oder Fahrkarten für den Öffentlichen Personennahverkehr vorgesehen seien.

bestimmt und ob dieses Modell tatsächlich in der Lage ist, den realen Verbrauch einer großen Anzahl von sehr unterschiedlichen Menschen abzubilden.¹⁹⁵

Weitere Modelle, die eher im internationalen Rahmen versuchten, Armut zu bestimmen, nahmen andere Kriterien in den Blick. Beispielsweise wurde definiert, dass Menschen dann arm wären, wenn sie keine Wohnung hätten, die menschenwürdigen Standards entsprechen würden, keinen Zugang zum Gesundheits- und Bildungssystem hätten und von der Teilhabe an Kulturangeboten weit mehr ausgeschlossen wären, als andere Menschen in ihrer Gesellschaft.¹⁹⁶ Auch bei dieser Definition stellt sich weiter die Frage, wie diese Definitionen messbar gemacht werden können.

Offensichtlich ist Soziale Gerechtigkeit ein Konzept, dessen Inhalt und Umsetzung immer wieder neu politisch und gesellschaftlich ausgehandelt werden muss. Dennoch ist dieses Konzept, wie die historische Langlebigkeit dieses Terms beweist, kein zu vernachlässigendes Thema. Es kann als eine der wichtigsten Herausforderungen demokratischer Politik verstanden werden, die jeweilige Gesellschaft so zu gestalten, dass sie von der Bevölkerung als sozial gerecht verstanden wird.

2.2.1.3 SOZIALWISSENSCHAFTLICHER ZUGRIFF AUF SOZIALE GERECHTIGKEIT UND UNGLEICHHEIT

Im Rahmen der Sozialwissenschaften hat sich die *International Society for Justice Research* (ISJR)¹⁹⁷ als virtuelle Forschungsinstitution zum Thema Soziale Gerechtigkeit etabliert. Sie führt seit 1986 alle zwei Jahre eine internationale Konferenz zur empirischen Gerechtigkeitsforschung durch. Eng mit dieser Gesellschaft verbunden ist das *International Social Justice Project* (ISJP).¹⁹⁸ Dieses ist in Deutschland, nach einigen Umzügen, am *Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin* angesiedelt. Das Projekt versucht, anhand nationaler Surveys die Entwicklungen im Feld der Sozialen Gerechtigkeit darzustellen. 1991, 1996, 2000 und 2006 wurde versucht, in möglichst vielen Staaten ein solches Survey durchzuführen.¹⁹⁹ Bernd Wegener, der als die Hauptpersonen hinter dem Projekt gelten kann, beschreibt die Arbeit des Projektes regelmäßig als deskriptiv.²⁰⁰ Während andere Bereiche der Gerechtigkeitsforschung, die er als normativ bezeichnet, sich hauptsächlich damit auseinandersetzten, wie die Welt sein

¹⁹⁵ Das dies ein politisch relevantes Thema ist, lässt sich an einem Beispiel aus der deutschen Asylpolitik zeigen. Während sowohl in der Sozialhilfe als auch bei „Hartz IV“ immer ein Anteil an Genussmitteln vorgesehen waren, welche den Empfängerinnen und Empfängern zustehen würde, galt dies für Flüchtlinge oft nicht. In verschiedenen deutschen Kommunen war es in den 1990er Jahren und den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts üblich, dass Flüchtlingen die ihnen zustehende Unterstützung zum Lebensunterhalt nicht als Bargeld ausgezahlt wurde. Vielmehr erhielten sie Chipkarten, mit denen sie nur in bestimmten Geschäften einkaufen konnten. Allerdings war ihnen der Erwerb von Genussmitteln wie Alkoholika und Tabakprodukten mit diesen Chipkarten untersagt. Die Behörden gingen offenbar davon aus, dass eine solche Einschränkung für Flüchtlinge zu rechtfertigen wären, während sie für Hilfebedürftige mit deutscher Staatsbürgerschaft nicht gerechtfertigt seien. Der insbesondere von kirchlichen und politisch linken Initiativen getragene Protest gegen diese Praxis bezeichnete gerade diese Annahme als bevormundend. Im Laufe der ersten Jahre des 21. Jahrhunderts wurde von dieser Praxis zumeist wieder abgesehen und Flüchtlingen Bargeld ausgehändigt.

¹⁹⁶ Ein Ergebnis solcher, eher in den 1970er und 1980er Jahren benutzten Definition war oft, dass sozialistische Staaten als Gesellschaften erschienen, die mit relativ wenig Armutsproblemen zu kämpfen hätten. Insbesondere im Bereich des Gesundheits- und des Bildungswesens waren die Zugänge oft gleicher verteilt, als in den meisten kapitalistischen Staaten. Zudem hatten die Wohnungsbauprogramme, die in nahezu allen sozialistischen Staaten vorangetrieben wurden, offenbar den Effekt, dass der Standard der Wohnungen zwar geringer war, als in den kapitalistischen Staaten, dafür aber gleichmäßiger verteilt. Dies galt ähnlich für das Einkommen, dass geringer war, aber gleichmäßiger verteilt wurde. Es ist bei diesem Beispiel offensichtlich, wie sehr die Definition von Armut und der verwendeten Standards die Ergebnisse der jeweiligen Messung beeinflusst.

¹⁹⁷ <http://www.isjr.org/>.

¹⁹⁸ Portal des deutschen Zweiges des Projektes: <http://www.isjp.de/>.

¹⁹⁹ Die Finanzierung und Durchführung dieser Surveys muss offenbar in jedem Land und für jede Welle neu geregelt werden, zumeist mittels Projektanträgen. Dies führt in den Datenbasen zu großen Brüchen und Ungleichheiten. Deshalb wird im Rahmen des Projektes von ISJP1, ISJP2, ISJP3 und ISJP4 gesprochen, um die einzelnen Wellen der Umfragen zu unterscheiden, obwohl klar ist, dass in einer solche Welle jeweils zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlichen Größen durchgeführte Surveys präkär zusammengefasst werden. ISJP3 wurde nur in Deutschland durchgeführt, ISJP1 hingegen fand in zwölf, ISJP2 in sechs und ISJP4 in fünf Staaten statt.

²⁰⁰ Vgl. für das gesamte Kapitel Wegener (1994), Wegener (1998), Koller (1995), Müller / Wegener (1995), Schmidt (1995), Becker / Hauser (2004), Leisering (2007), Butterwege (2006), Dietz / Ludwig (2006), Erb (2006), Kaßbaum (2006), Liebig (2004).

solle, versuche die deskriptive Gerechtigkeitsforschung zu beschreiben, wie die Welt im Bezug auf Soziale Gerechtigkeit tatsächlich sei. Die weiter oben dargestellten Zugriffe mittels Moralphilosophie und Analyse politischer Dokumente, würde demnach als normative Gerechtigkeitsforschung zu beschreiben sein.

Hauptarbeitsmittel für das Projekt sind fragebogenbasierte Interviews und auf diese aufbauende, codierte Auswertungen.²⁰¹ Zur Analyse und Interpretation der so gewonnen Ergebnisse werden andere statistische Merkmalszahlen, beispielsweise zur Beschäftigung, zum Lebensstandard oder zur Verteilung ökonomischer Güter in der jeweils untersuchten Gesellschaft, herangezogen. Die Erstellung dieser Fragebögen erfolgt allerdings auf der Basis normativ erfasster Gerechtigkeitsvorstellungen. Insoweit lässt sich die deskriptive nicht vollständig von der normativen Gerechtigkeitsforschung separieren.

Die Ergebnisse des ISJP bestätigten bislang grundsätzlich die Annahmen der normativen Gerechtigkeitsforschung. Sie lassen darauf schließen, dass eine allzu genaue Darstellung der gesellschaftlichen Gerechtigkeitsvorstellungen an der Komplexität dieser Vorstellungen scheitern muss. So gibt es offenbar einen engen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung von ökonomischen Verhältnissen als gerecht oder ungerecht und der sozialen Lage, in der sich die bewertende Person befindet. Gleiches gilt für Ungleichheiten im Bereich der Kultur und Bildung. Menschen mit einem niedrigen Bildungskapital bewerten offenbar allgemein den sozialen Abstand zu Menschen mit hohem Bildungskapital viel geringer, als Menschen mit einem hohen Bildungskapital ihren sozialen Abstand zu Menschen mit niedrigem Bildungsstand. Tendenziell verringern Menschen mit niedrigem Sozialstatus in ihrer Wahrnehmung den Abstand zwischen den Menschen, während ihn Menschen mit hohem Sozialstatus weit über die objektiv messbare Lage hinaus polarisiert wahrnehmen.

Dies ist eine relevante Feststellung für die Bewertung Sozialer Gerechtigkeit. Offenbar sind Menschen mit einem niedrigeren Sozialstatus tendenziell der Meinung, trotz dieses Status und beispielsweise geringem Bildungskapital, den Menschen mit hohem Sozialstatus insgesamt ähnlicher zu sein, als dies andersherum geschieht. Menschen mit hohem Sozialkapital scheinen sich tendenziell als relevant anders als andere und teilweise als besser wahrzunehmen. Dies kann beispielsweise dazu führen, dass sich höhere Angestellte einer Firma gerecht bezahlt fühlen, wenn sie relevant mehr Gehalt bekommen, als einfache Angestellte, weil sie sich aufgrund ihres Sozialstatus und ihrer Bildungstitel dazu berechtigt sehen, während die einfachen Angestellten derselben Firma die Arbeit und Ausbildung der Führungskräfte als der ihren ähnlich wahrnehmen und deshalb eine egalitärere Bezahlung als gerecht ansehen würden. Offenbar bestimmt nicht allein die eigene politische Verortung, sondern auch der soziale Status darüber, wie gerecht oder ungerecht eine Gesellschaft bewertet wird.

Zudem verweisen die Ergebnisse des ISJP und die Forschungen der ISJR darauf hin, dass es offenbar eine Zweiteilung der Vorstellung von Sozialer Gerechtigkeit gibt. Einerseits herrsche in jeder Gesellschaft eine primäre Gerechtigkeitsvorstellung vor, die sich vorrangig darauf bezieht, wie und von wem Gerechtigkeit gefördert werden solle. Diese Vorstellung hat sich zumeist historisch mit der jeweiligen Gesellschaft entwickelt und bestimmt als gesellschaftliche Ideologie das gesamte Reden über Ungerechtigkeit und Gerechtigkeit. Die Transformation einer solchen primären Ideologie geschieht zwar beständig, aber auffällig langsam. So steht in

201 Codebuch von ISJP1 und ISJP2: <http://www.sowi.hu-berlin.de/lehrbereiche/empisoz/forschung/isjp/ISJP91u96%20Codebook.pdf>.

Deutschland hinter jeder Debatte um Soziale Gerechtigkeit die Vorstellung, dass die Grundentscheidungen auf diesem Gebiet von staatlicher Seite zu treffen sind. Diese gilt auch für diejenigen, die eine staatliche Intervention ablehnen, beispielsweise für große Teile der FDP. Auch diese Personen sind der Meinung, dass der Staat die Hauptentscheidungen im Feld der Sozialen Gerechtigkeit treffen würde und argumentieren gerade gegen dieses Vorgehen. In den USA, mit ihrer eher individualistischen Grundideologie, wird allgemein davon ausgegangen, dass das einzelne Individuum und nicht-staatliche Organisationen für die Herstellung von Gerechtigkeit zuständig seien. Die von der *Demokratischen Partei* der USA in den 1990er Jahren durchgeführten Kampagnen zur Installierung einer allgemeinen Krankenversicherung scheiterten beispielsweise auch an dem gegen sie vorgebrachten Vorwurf, die Herstellung Sozialer Gerechtigkeit mithilfe des Staates erreichen zu wollen. Interessant ist, dass diese primäre Ideologie und die tatsächlichen Ausgaben der Staaten in Bereichen, die der Herstellung von Gerechtigkeit dienen und die dazugehörige Politik, nicht miteinander übereinstimmen müssen. Je nach Definition, was als gerecht betrachtet werden kann, sind die Ausgaben zwischen Deutschland und den USA, oder auch zwischen skandinavischen Staaten, die als äußerst staatsorientiert gelten und Großbritannien, dass als individualistisch orientiert gilt, gemessen am Gesamtetat der Staaten vergleichbar hoch. Dennoch hat die jeweilige primäre Gerechtigkeitsideologie großen Einfluss darauf, wie Programme und Strukturen zur Förderung von Sozialer Gerechtigkeit angelegt, finanziert, durchgeführt und wahrgenommen werden.

Andererseits folgen die einzelnen Individuen offenbar einer, zu großen Teilen von ihrer eigenen sozialen Lage bestimmten, sekundären Gerechtigkeitsideologie. Auch diese bezieht sich darauf, wer als verantwortlich für die Förderung von Gerechtigkeit angesehen und wie die Gesellschaft bewertet wird. Allerdings scheint es keine wirkliche Verbindung zwischen der primären und sekundären Gerechtigkeitsideologie zu geben. Erstere lässt sich zumeist anhand politischer Debatten und Entscheidungen, beispielsweise bei Abstimmungen, Kampagnen und Wahlen feststellen. Letztere eher im Handeln von Menschen. Der teilweise entstehende Widerspruch lässt sich offenbar für die meisten Menschen gut aushalten. Ein oft angeführtes Beispiel sind die Wählerinnen und Wähler liberal-demokratischer Kandidaten in US-amerikanischen Wahlkämpfen, die dennoch alle Leistungen des Sozialsystems, die ihnen zustehen, in Anspruch nehmen. Gerne wird auch darauf verwiesen, dass Gewerkschaften mehrfach in europäischen Wahlkämpfen sozialdemokratische Kandidaten unterstützten, welche programmatisch für eine relative Entstaatlichung von sozialen Leistungen eintraten, während die Gewerkschaften selber in den folgenden Tarifauseinandersetzungen und politischen Kampagnen explizit die Aufrechterhaltung und den Ausbau staatlicher Infrastruktur forderten. Andere Beispiele, in denen die offiziell vertretene Gerechtigkeitsideologie nicht mit der gelebten Gerechtigkeitsvorstellung übereinstimmt, lassen sich ohne größere Probleme finden.

Ein weiteres Ergebnis des ISJP ist, dass diese teilweise widersprüchlichen Haltungen nicht auf individuelle Nachlässigkeiten zurückzuführen oder moralisch zu verurteilen wäre. Eher scheint es so, dass die primäre Gerechtigkeitsideologie als Utopie zu verstehen ist, die gesamtgesellschaftlich über einen längeren Zeitraum angestrebt wird, die sekundäre Gerechtigkeitsideologie hingegen aus den konkreten Anforderungen des Alltags und der sozialen Situation der einzelnen Individuen zu erklären ist. Die Schwierigkeit der Politik ist dabei offensichtlich, im Rahmen der

primären Gerechtigkeitsideologie die Anforderungen, die sich aus den unterschiedlichen sekundären Gerechtigkeitsideologien ergeben, zu erfüllen.

Dabei scheinen primäre Gerechtigkeitsideologien einen Rahmen vorzugeben, der, ähnlich dem weiter oben skizzierten Diskursraum, die Reichweite der diskutablen und gesellschaftlich intelligiblen Positionen zur Sozialen Gerechtigkeit absteckt. Eine Transformation dieses Rahmens kann die gesamte Gesellschaft dazu nötigen, Positionen zu Meinungen zu beziehen, die zuvor nicht diskutabel waren. Gleichzeitig kann eine solche Transformation auch dazu führen, dass einmal vertretene Positionen als gesellschaftlich untragbar markiert werden. Ein anschauliches Beispiel ist hier der Rassismus in den USA. In einem historischen Kontext betrachtet lassen sich Positionen nachzeichnen, welche die Sklaverei als gerecht darstellten und sich zum Zeitpunkt, an dem sie geäußert wurde, innerhalb der primären Gerechtigkeitsideologie befanden. Als gerecht wurde damals oft verstanden, dass Menschen ihrer angeblichen natürlichen Bestimmung nach behandelt wurden. Diese Bestimmung wurde – unter anderem – an der Hautfarbe und dem sozialen Status der Herkunftsfamilie festgemacht. Die langwierige Transformation der primären Gerechtigkeitsideologie hat dazu geführt, dass eine solche Position heute als obsolet gilt. Vielmehr scheint gesellschaftlich in den USA, zumindest in weiten Teilen der Gesellschaft, akzeptiert zu sein, dass zur Not auch staatliche Unterstützung notwendig ist, um Ungleichheiten, die sich an der Ethnizität festmachen lassen, auszugleichen. Es ist akzeptiert, dass bislang keine Chancengleichheit zwischen den Menschen verschiedener Ethnizitäten vorliegt, obwohl eine solche Chancengleichheit als gesellschaftliche Notwendigkeit angesehen wird. Diese Transformation der primären Gerechtigkeitsideologie geschah bekanntlich in mehreren Schritten. Der Kampf für die Aufhebung der Sklaverei war beispielsweise hauptsächlich von der Vorstellung begleitet, dass eine unterschiedliche Ethnizität keine Grundlage einer Versklavung sein dürfe.²⁰² Diese Vorstellung beinhaltete nicht, dass es notfalls staatliche Unterstützung zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen geben müsse oder das, wie es heute als notwendig angesehen wird, die Benutzung von Hate Speech zu verfolgen sei.

Es ist ersichtlich, dass insbesondere die empirische Gerechtigkeitsforschung bislang hauptsächlich Desiderate aufzeigen konnte, die nur mithilfe umfassender und kontinuierlicher Forschungsarbeiten geschlossen werden könnten. Bislang beschränken sich die meisten Arbeiten aber auf kleinere Projekte. Offensichtlich ist es notwendig, zur Bestimmung davon, ob eine Gesellschaft, eine gesellschaftliche Infrastruktur oder eine Entscheidung als sozial gerecht wahrgenommen wird, jeweils die gesellschaftlich akzeptierten primären Gerechtigkeitsvorstellungen und die sekundären Gerechtigkeitsvorstellungen der Menschen, die von den jeweiligen Entscheidungen betroffen sind, zu eruieren. Eine weitere Schwierigkeit besteht in der jeweils neu zu gestaltenden Operationalisierung. Dabei muss offensichtlich der Versuchung widerstanden werden, Gleichheit mit Gerechtigkeit gleichzusetzen.

²⁰² Das Konzept Ethnizität beinhaltet, dass Menschen als einer Ethnie zugehörig angesehen werden und diese Zuschreibung zumindest als realen Zustand auch annehmen. Auch die Vorstellungen der abolitionistischen Bewegung zur Abschaffung der Sklaverei ging zumeist davon aus, dass Ethnien keine sozialen, sondern reale biologisch zu unterscheidende Menschengruppen darstellen würden. Allerdings wurden diese vorgeblich unabänderliche Unterschiedlichkeit als irrelevant gegenüber der christlichen Vorstellung angesehen, dass alle Menschen auf den gleichen göttlichen Schöpfungsakt zurückzuführen seien. Richtiger wäre hier also der Begriff „race“, der allerdings heute auch anders verwandt wird und insbesondere in Deutschland aufgrund der Geschichte des radikal-biologistischen Rassismus eine andere Bedeutung hat, als das Konzept race im englischen Sprachraum. Deshalb wird in dieser Arbeit dem Vorgehen in den deutschsprachigen Gender Studies gefolgt und race nicht – wie es inhaltlich falsch auch in einigen bibliothekarischen Texten gehandhabt wird – als „Rasse“, sondern als Ethnizität übersetzt.

Die Klärung des Begriffes Sozialer Gerechtigkeit muss bei den jeweiligen Vorstellungen von Gerechtigkeit ansetzen, die die einzelnen Individuen von einer gerechten Gesellschaft haben. Dabei scheint es in Deutschland eine relative Übereinstimmung darüber zu geben, dass die Herstellung gleicher Chancen gerechter ist als die Herstellung gleicher Ergebnisse. Wobei sich zunehmend die Überzeugung durchsetzt, dass Chancengleichheit nicht allein mit einem egalitären Zugang zu Infrastruktur und Hilfsdiensten zu erreichen ist, sondern teilweise auch gegen gesellschaftliche Strukturen durchgesetzt werden muss.

Eine Bestimmung Sozialer Gerechtigkeit mit empirischen Mitteln kann deshalb nicht mit der Messung von Ergebnissen sozialer Prozesse, beispielsweise dem im biographischen Verlauf erreichten Lebensstandard, bewerkstelligt werden. Vielmehr müssen die empirisch zu messenden Ergebnisse mithilfe theoretisch fundierter Modelle interpretiert werden, in welche die grundlegenden Vorstellungen von Gerechtigkeit, die in der jeweiligen Gesellschaft vertreten werden, eingearbeitet sein müssen. Diese Modelle müssen zudem in der Lage sein, die prozesshaften Veränderungen dieser Vorstellungen zu antizipieren.

Grundlegend lässt sich festhalten, dass diese Modelle Soziale Gerechtigkeit als Ermöglichung von Chancen operationalisieren müssen. Ungerechtigkeit lässt sich offenbar nicht alleine auf der ökonomischen Ebene abbilden. Erst mithilfe der Frage, inwieweit die Verfügung über ökonomische Mittel individuelle Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und die Umsetzung individueller Wünsche bestimmt, lässt sich diese Ebene als im gesellschaftlichen Diskurs gerecht oder ungerecht bestimmen. Dabei stellt gerade die Sozialwissenschaft Daten zur Verfügung, die aufzeigen, dass die Verteilung von Chancen und von Barrieren, die Individuen von der Wahrnehmung von Chancen abhalten, strukturell zu bestimmen sind. Bekannt ist das Beispiel, dass das Vorhandensein von Kindern in Deutschland die Karrierechancen von Frauen negativ beeinflusst und zwar negativer, als in anderen Staaten. Dieser Fakt wird skandalisiert, weil er dem Verständnis einer Gesellschaft, in welcher die Chancen auf Teilhabe gleich verteilt sind, widerspricht. Der Fakt, dass ein Menschen eine Frau ist, soll heutzutage genausowenig strukturellen Einfluss auf die Möglichkeit, Chancen wahrzunehmen haben, wie der Wohnort einer Person, die Religion, der ökonomische und soziale Status des Elternhauses, die Gesundheit oder andere Ungleichheitsebenen.²⁰³ Das einzige tatsächlich in der gesamten Gesellschaft akzeptierte Unterscheidungsmerkmal scheint die individuelle Leistung zu sein. Nur über die Behauptung, dass Menschen unterschiedliche Leistungen vollbringen, lassen sich Ungleichheiten begründen, wobei über die Ausmaße dieser als gerechtfertigt wahrgenommenen Ungleichheit politisch immer wieder gestritten wird. Nicht zuletzt, weil diskutabel ist, inwieweit einzelne ökonomische Ungleichheiten das Ergebnis unterschiedlicher Leistung oder struktureller Gegebenheiten darstellen.

Letztlich müsste eine Gesellschaft, die im gezeichneten Sinne sozial gerecht wäre, sich durch eine möglichst nicht vorhandene Bindung der Lebenschancen an soziale und andere Strukturen auszeichnen. Vielmehr müsste sie von einer hohen sozialen Durchlässigkeit gekennzeichnet sein, die zudem zu einem großen Teil vom Willen der einzelnen Menschen, zum Erreichen einer Position bestimmte

²⁰³ So war die Verteilung von Lebenschancen lange Zeit relativ unbestritten unterschiedlich, wenn eine Person adlig oder nicht-adlig war. Dies ist nur noch historisch interessant, da eine adlige Herkunft in der deutschen Gesellschaft – solange sie nicht als ökonomisches Kapital erhalten blieb – heutzutage keine Bedeutung für die gesellschaftlichen Stellung eines Menschen hat. Diese Verschiebung zeigt, dass Ungleichheiten tatsächlich überwindbar sind und nicht unbedingt als gesellschaftlich notwendig verstanden werden müssen. Allerdings ist diskutierbar, ob dies für jede Gesellschaft und jede Ungleichheitsebene gilt.

Leistungen zu erbringen oder nicht zu erbringen, abhängig sein müsste. Eine solche Durchlässigkeit lässt sich mit empirischen sozialwissenschaftlichen Methoden zumindest in Ansätzen bestimmen.

2.2.2 Das Verhältnis der Öffentlichen Bibliothek zur Sozialen Gerechtigkeit

Das letzte Kapitel zusammenfassend lässt sich festhalten,

- 1.) dass die moralischen Grundlagen einer sozial gerechten Gesellschaft ansatzweise bestimmt werden können, indem überprüft wird, ob Menschen in einem vorgestellten Urzustand unter dem Schleier des Nichtwissens sich im Wesentlichen auf diese als gerecht und fair einigen können,
- 2.) dass sozial gerechte Gesellschaften auf der Ermöglichung real gleicher Chancen für alle Individuen ausgerichtet sein müssen,
- 3.) dass die konkrete Ausgestaltung einer sozial gerechten Gesellschaft trotz gesamtgesellschaftlich allgemein geteilter Grundannahmen ein Feld politischer Auseinandersetzungen darstellt,
- 4.) dass eine sozial gerechte Gesellschaft sich durch eine hohe soziale Durchlässigkeit auszeichnen müsste.

Auf Grundlage dieser relativ langwierigen Herleitung, ist es im Folgenden möglich, das Verhältnis der Bildungsfunktionen Öffentlicher Bibliotheken im Bezug auf Soziale Gerechtigkeit zu skizzieren.

2.2.2.1 BILDUNG UND SOZIALE GERECHTIGKEIT

Unter der Annahme, dass es richtig ist, dass eine sozial gerechte Gesellschaft, der Menschen unter dem Schleier des Nichtwissens in einem Urzustand zustimmen würden, sich durch möglichst gleich verteilte Chancen und Möglichkeiten, diese Chancen individuell zu nutzen oder auch nicht zu nutzen, bei einer gleichzeitigen Betonung der Freiheit individueller Entscheidungen und der Ermöglichung menschenwürdiger Lebensumstände, auszeichnen würde und unter der Voraussetzung, dass sich in einer solchen Gesellschaft eine hohe soziale Durchlässigkeit nachweisen lassen müsste; lässt sich auch die Aufgabe von Bildung im Bezug auf Soziale Gerechtigkeit bestimmen.

Angesicht der der Bildung allgemein zugeschriebenen Wirkung, sowohl individuell als auch gesellschaftlich zu relevanten Veränderungen beitragen zu können und eines der grundlegenden Gestaltungsmittel des gesellschaftlichen Lebens und der individuellen Lebensgestaltung zu sein, muss es im Rahmen einer im oben bestimmten Sinne gerechten Gesellschaft die Aufgabe von Bildung sein, zur gleichberechtigten Nutzung von Chancen und zur Überwindung von Barrieren, die der gewünschten Nutzung von Chancen entgegenstehen, beizutragen. Dabei lassen sich drei Felder unterscheiden, in welchem Bildung zur Nutzung von Chancen beitragen kann:

- 1.) Die individuelle Lebensgestaltung und Verwirklichung eigener Wünsche und Lebensvorstellungen.
- 2.) Die Teilhabe an demokratischen Prozessen, sowohl im Rahmen der parlamentarischen Einfluss- und Entscheidungsmöglichkeiten als auch des eigenverantwortlichen gesellschaftlichen Engagements, beispielsweise in

Vereinen, Bürgerinitiativen, Nichtregierungsorganisationen oder anders organisierter politischer Gruppen.

- 3.) Die ökonomische und berufliche Sphäre, wobei sich hier wiederum in die Nutzung monetärer Chancen, also hauptsächlich des Aufstiegs im Karriereverlauf einerseits und der Ausgestaltung der jeweiligen Arbeit im Sinne von herausfordernder und guter Arbeit andererseits differenzieren lässt.

Die Aufgabenbestimmung ist nicht ausschließend zu verstehen. Bildung kann neben diesen weitere Wirkungen entfalten, beispielsweise als Distinktionsmittel oder als Mittel zur Gestaltung der Freizeit. Gleichwohl erscheint die Ermöglichung von Chancen den Themenkomplex darzustellen, in welchem Bildung potentiell als Instrument zur Herstellung Sozialer Gerechtigkeit geeignet ist.

Ebenso sind die aufgezählten drei Teilbereiche – individuelle Lebensgestaltung, gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Entwicklung – nicht strikt voneinander zu diskriminieren. So sind Arbeitsplätze für einen großen Teil der Gesellschaft ein wichtiges Element des Alltags und haben auch im Sinne der individuellen Lebensgestaltung eine große Bedeutung. Gleichwohl sind Arbeitsverhältnisse immer auch Ort politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen.

Offensichtlich ist es relativ leicht möglich, allgemein die Aufgabe von Bildung in Bezug auf Soziale Gerechtigkeit zu bestimmen, wohingegen die konkrete Bestimmung dieser Aufgabe, wenn es über allgemeine Aussagen hinausgeht, ungleich schwieriger wird. Die Bestimmung davon, was genau Bildung vermitteln soll und die Wahrnehmung, welche Chancen ermöglicht werden sollen, benötigt in Grundzügen zumeist politische Entscheidungen. Welche Fähigkeiten werden beispielsweise benötigt, um gleichberechtigt an demokratischen Entscheidungsprozessen teilhaben zu können? Jede mögliche Antwort auf diese Frage beinhaltet eine Aussage darüber, wie sich die durchschnittliche politische Tätigkeit von Personen vorgestellt wird. Das eine mögliche Extrem wäre, dass Menschen in der Lage sein sollen, die grundsätzlichen politischen Aussagen der wichtigsten Parteien zu kennen und auf Grundlage dieses Wissens an Wahlen partizipieren zu können. Das andere Extrem wäre, dass alle Menschen in die Lage versetzt werden sollen, jederzeitig selbstständig zu politischen Akteurinnen und Akteuren werden zu können, indem sie in die Lage versetzt werden, wirkungsmächtige politische Initiativen zu begründen und auf bestehende Parteien und Institutionen Einfluss zu nehmen.

Unumstritten scheint, dass es grundlegende Wissensbestände gibt, welche allen Mitgliedern der Gesellschaft vermittelt werden müssen. Diese Aufgabe wird grundsätzlich der Erstausbildung, also hauptsächlich der Schule, zugeschrieben, auch wenn daneben für einige Personengruppen Einrichtungen existieren, um dieses Wissen nach der Schulzeit zu erwerben.²⁰⁴ Andere Wissensbestände werden als notwendig für bestimmte Lebenspläne angesehen. Die Gliederung des deutschen Schulsystems in grundsätzlich drei unterschiedliche Schultypen in der Sekundarstufe eins und zwei, beruht auf dieser Annahme.²⁰⁵ Einem Teil der Schüle-

204 Dass auch dies wieder eine politische Entscheidung ist, zeigt das Beispiel der Deutsch- und Integrationskurse für Migrantinnen und Migranten. Offensichtlich wird von einem Großteil der deutschen Gesellschaft – wie dies in anderen Staaten ähnlich zu finden ist – davon ausgegangen, dass zur Grundbildung eines Menschen in der deutschen Gesellschaft Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur notwendig seien, die so unerlässlich seien, dass sie Menschen jeden Alters vermittelt werden müssen, bevor diese zu vollständigen Mitgliedern der deutschen Gesellschaft werden können. Um die Einrichtung und Ausgestaltung solcher Kurse gab es langwierige Auseinandersetzungen, welche zeigten, dass diese Annahme nicht überall im gleichen Maße vertreten wird. Gleichzeitig wird Migrantinnen und Migranten, deren Aufenthaltsstatus ungeklärt ist, die Teilnahme an solchen Kursen erschwert und manchmal gänzlich verwehrt. Insoweit zeigt dieses Beispiel, wie durch die Definition von als notwendig angesehenen Wissensbestandteilen gleichzeitig mögliche Ausschlüsse produziert werden.

205 Diese Gliederung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium wird allerdings in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt. Teilweise wird das deutsche Schulsystem auch als fünfgliedrig beschrieben, wobei Sonderschule und Gesamtschule als zwei weitere Glieder gezählt werden. Zudem haben sich in weiten Teilen Deutschlands unterschiedlich konzipierte Ersatzschulen

rinnen und Schüler – denjenigen, die das Gymnasium oder die gymnasiale Oberstufe besuchen – wird Wissen vermittelt, welches zum Besuch einer Hochschule und zur Teilnahme an der dortigen Ausbildung befähigen soll, einem Teil der Schülerinnen und Schüler wird dieses Wissen nicht vermittelt. Stattdessen werden bei ihrer Ausbildung andere Bildungsziele angestrebt. Dennoch ist der Teil der Schülerinnen und Schüler, welcher einen jeweiligen Schultypen besucht, jeweils auf eine große Bandbreite von Lebensplänen ausgerichtet. Zudem stehen theoretisch auch Menschen, die nicht direkt am Gymnasium für eine akademische Ausbildung gebildet wurden, Wege offen, an dieser Ausbildung dennoch zu partizipieren. Das allerdings nur ein geringen Teil der Menschen, die nicht auf dem ersten Bildungsweg ihr Abitur erworben haben, diese theoretisch vorhandenen Möglichkeiten nutzen, deutet auf eine gesellschaftliche Struktur hin und nicht auf rein individuelle Entscheidungen. Es ist heute unumstritten, dass das Bildungssystem Möglichkeiten bieten muss, nicht wahrgenommene Bildungschancen zu einem anderen Zeitpunkt zu nutzen, also beispielsweise unter bestimmten Bedingungen den Zugang zu Hochschulen ohne Abitur zu ermöglichen. Die politische Frage ist allerdings, wie dieses Anbieten ausgelegt wird. Ist es ausreichend, wenn die Angebote theoretisch vorgehalten werden und bei konkreten Anfragen umgesetzt werden oder müssen Hochschulen diese Angebote so konzipieren, fördern und vermitteln, dass möglichst viele Menschen, die kein Abitur auf dem ersten Bildungsweg erworben haben, diese Angebote auch tatsächlich nutzen?

Deutlich ist aber an der Struktur des deutschen Schulsystems nachzuvollziehen, dass die in diesem vermittelten Wissensbestände, ausgehend von einer idealerweise gleichen Basis, die in der Grundschule vermittelt wird, immer weiter differenzieren. Sind es durch die Differenzierung im dreigliedrigen Schulsystem zuerst drei Gruppen, denen nach der Grundschule unterschiedliche Wissensbestände vermittelt werden, so differenziert sich dies zunehmend mit weiteren Bildungsfortschritten aus. Die Gruppen, die in der Ausbildung ähnliche Wissensbestände vermittelt bekommen, beispielsweise weil sie die gleichen Studiengänge belegen oder die gleiche Berufsausbildungen absolvieren, sind zumeist relativ überschaubar. Durch die nach der Erstausbildung unternommenen Bildungsanstrengungen der Individuen bilden sich alleine unter dem Blickwinkel der beruflichen Bildungen anschließend Bildungsbiographien, die immer individueller werden, obwohl alle Personen einer Generation in der Grundschule mit dem Erwerb derselben grundlegenden Bildungsinhalte begonnen hatten. Wobei zumeist diejenigen Menschen weiter Bildung erwerben, welche schon einen hohen Bildungsstand haben und andersherum diejenigen Menschen, die relativ geringe Bildungserfolge aufweisen, tendenziell weniger oder gar keine weitere Bildungsaktivitäten anstreben. Dies, obwohl im Bezug auf die berufliche Sphäre allgemein ein Interesse der Gesamtgesellschaft an einem möglichst hohen Bildungsniveau aller Individuen konstatiert wird.²⁰⁶

etabliert, die sich nicht unbedingt in die fünf Glieder einordnen lassen. Nicht zuletzt existieren weiter besondere Schultypen, beispielsweise Progymnasien oder Schulzentren, die letztlich zu Schulkarrieren von der ersten bis zur zehnten Klasse in einer Einrichtung führen. Zwischen den Bundesländern unterschiedlich geregelt ist der Beginn der Sekundarstufe eins und das Ende der Sekundarstufe zwei. Zudem werden in einer wachsenden Zahl von Bundesländern Hauptschulen, Realschulen und teilweise auch Sonderschulen abgeschafft. Was dieses relativ unübersichtliche Schulsystem allerdings sehr anschaulich zeigt, ist, dass die Wissensbestände, die als so notwendig angesehen werden, dass sie den Jugendlichen in der Erstausbildung vermittelt werden, innerhalb einer Gesellschaft sehr unterschiedlich bestimmt werden können.

206 Wobei auch hierbei nicht geklärt ist, was dieses hohe Bildungsniveau ausmachen soll. Regelmäßig erheben zum Beispiel wechselnde Branchen den Vorwurf, dass das deutsche Bildungssystem nicht genügend Menschen so bilden würde, dass sie von den jeweiligen Branchen sinnvoll eingesetzt werden könnten und bezeichnen dies als Bildungsniveau. Es geht bei diesen Klagen nie um Bildung ohne Ansicht des Bildungsinhalts. Vielmehr wird jeweils gefordert, dass ganz bestimmte Bildungsinhalte vermittelt werden sollen, obwohl ein Bildungsniveau sich eigentlich anhand gänzlich unterschiedlicher Bildungsinhalte zeigen müsste.

Gerade im Bezug auf die individuelle Lebensgestaltung bilden sich allerdings sehr früh auch individuelle Wissensbedürfnisse heraus, die sich zumindest scheinbar einer Kategorisierung entziehen. Dies ist nicht ganz richtig, gerade durch die Zusammenfassung von Personengruppen zu Milieus hat die Sozialwissenschaft gezeigt, dass Menschen mit ähnlicher Milieuzugehörigkeit oft ähnliche, wenn auch immer persönlich ausgeprägte, Interessen teilen. Dennoch werden diese Bildungsinteressen, die zumeist auch nicht vollständig in der Erstausbildung bedient werden, als individuelle Interessen wahrgenommen.

In diesem Zwiespalt zwischen allgemein zu vermittelnden Wissensbeständen, an deren Vermittlung offenbar die Gesellschaft als Gesamtinstitution ein Interesse hat, und individuellen Bildungsinteressen, deren Bedienung mehr oder minder eingefordert wird, müssen sich gerade Bildungseinrichtungen ohne einen solch klaren Bildungsauftrag, wie ihn Schulen, Hochschulen und Berufsausbildungen haben, verorten.

Mit Bezug auf *John Rawls* lässt sich diese Trennung als sozial gerecht verstehen. Einerseits würden Menschen im Urzustand zustimmen, dass alle Menschen eine Grundbildung erhalten sollten, die es ihnen ermöglicht, möglichst viele individuelle und berufliche Chancen zu nutzen und an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren, andererseits würden Menschen im Urzustand auch zustimmen, dass Menschen die Möglichkeit erhalten sollten, die Wissensbestände zu akkumulieren, an denen sie ein individuelles Interesse entwickeln.

Ein Bildungssystem, dass diesen Merkmalen folgend als sozial gerecht verstanden werden soll, kann als Ziel deshalb nicht anstreben, allen dieselbe Bildung zu vermitteln. Vielmehr muss es dahin wirken, dass alle Menschen von ihrer Grundbildung her in die Lage versetzt werden, alle potentiellen Bildungsziele erreichen zu können, wenn sie diese anstreben. Dabei scheint das Problem in Deutschland strukturell weniger im theoretisch vorhandenen Angebot zu bestehen, auch wenn die konkreten Wahlmöglichkeiten oft den Ansprüchen der Gesellschaft und der potentiellen Nutzerinnen und Nutzer nicht gerecht werden. Vielmehr gibt es das Problem, dass offensichtlich diejenigen, deren Bildungsstand hoch ist, weiter den Erwerb von Bildung anstreben, während diejenigen, deren Bildungserfolge gering sind, kaum weitere Bildungsprozesse beginnen. Es kommt gesellschaftlich gesehen eher zu einer sich mit dem Alter verstärkenden Polarisierung, als zu einer Ausdifferenzierung. Dies ist auch in anderen Staaten zu beobachten. *Pierre Bourdieu* beschrieb ein ähnliches Ergebnis beispielsweise anhand des französischen Bildungssystems und stellte Parallelen zwischen der Verteilung ökonomischer Mittel der Individuen und ihrer Bildung fest, die ihn dazu veranlassten, den marx'schen Kapitalbegriff und dessen Implikationen auf das Bildungssystem zu übertragen. Das Vorhandensein von Bildungskapital würde prinzipiell zu einem Erwerb von weiterem Bildungskapital motivieren und – solange diesen Prozessen nicht entgegenwirkt würde – zu einer tendenziell in zwei Großgruppen geteilten Gesellschaft, denen mit und denen ohne relevante Bildungschancen führen.²⁰⁷

Ein Großteil der Erklärungsansätze für die beschriebene Spaltung im Bildungsbe-
reich verweist auf Gründe, die hauptsächlich außerhalb des Bildungssystems ver-
ortet werden. So wird darauf verwiesen, dass Bildungsprozesse für Menschen
ökonomisch tragbar sein müssen. Dabei spielen neben den einfach zu errechnen-
den Kosten für eine Bildungsaktivität, beispielsweise durch Einschreibe- oder
Kursgebühren oder die Kosten für Lehrmittel, auch indirekte Kosten, zum Beispiel

²⁰⁷ Bourdieu / Passeron (1971), Bourdieu (2003).

durch Einkommensausfall in der Zeit, in welcher Bildungsaktivitäten nachgegangen wird, ein nicht zu unterschätzende Rolle. Hierbei sind die im Vorteil, die sich aufgrund ihres Einkommens Bildungsaktivitäten leisten können, also über die dazu nötigen ökonomischen Mittel verfügen. Eine andere relevante Variable scheint bei Berufstätigen die berufliche Stellung zu sein. Bildungsaktivitäten können, so sie als Präsenzveranstaltungen angelegt sind, oft nur dann durchgeführt werden, wenn hierzu vom Arbeitgeber die notwendige Zeit eingeräumt wird. Eine Position, solche Arbeitszeitplanungen durchzusetzen, haben zumeist diejenigen Arbeitskräfte, die über eine höherwertige Ausbildung verfügen; während diejenigen mit der beruflich schlechteren Stellung eine solche Arbeitszeitplanung weniger oft durchsetzen können. Dieser Effekt trägt offensichtlich zur unterschiedlichen Akkumulation von Bildung bei. Ein weiterer bekannter und in den letzten Jahren zumindest rhetorisch von nahezu allen politischen Akteuren akzeptierter Einfluss, stellt das Geschlecht und die Anzahl von Kindern in einem Haushalt dar, wobei sich der Einfluss dieses Faktums auf die Teilnahme an Bildungsaktivitäten komplex gestaltet. Das Vorhandensein von Kindern hat bei einem heterosexuellen Elternpaar signifikant unterschiedliche Auswirkungen. Während die Elternschaft bei Frauen zumeist mit einer Verlangsamung der beruflichen Karriere und der Verringerung der Teilnahme an Bildungsaktivitäten einhergeht, hat sie bei Männern tendenziell den gegenteiligen Effekt.

Weitere Faktoren für die Spaltung innerhalb der deutschen Gesellschaft in die Menschen mit wachsendem Bildungsstand und diejenigen mit einem relativ niedrigen und nach der Erstausbildung tendenziell stagnierenden Bildungsstand, sind in den letzten Jahrzehnten benannt worden. Einige, beispielsweise die Religionszugehörigkeit, haben sich dabei in ihrer Bedeutung gewandelt. Gleichwohl sind diese Fakten allesamt zum Thema von Auseinandersetzungen um Soziale Gerechtigkeit gemacht worden. Das Recht deutscher Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf Bildungsurlaub ist beispielsweise ein Ergebnis solcher Auseinandersetzungen. Ersichtlich ist, dass diese Ungleichheiten einen Einfluss auf die Möglichkeit der Individuen haben, Chancen wahrzunehmen.

Insoweit muss bei der Bestimmung der Bedeutung von Bildung im Rahmen einer sozial gerechten Gesellschaft immer zwischen dem Anspruch der Individuen, eigene Interessen umsetzen zu können und den strukturellen Bedingungen, die die Formulierung solcher Interessen und die Nutzung von Bildungschancen möglich machen, vermittelt werden. Gerade die Betonung der individuellen Verantwortung, welche in den 1990er Jahren und den ersten Jahren der 21. Jahrhunderts in Deutschland relativ losgelöst von der Diskussion struktureller Unterschiede stattfand, hat sowohl aus der politischen Linken als auch von internationalen Organisationen eine starke Kritik erfahren. So kritisierte die OECD, welche die PISA-Studien initiiert hatte, um eine Vergleichbarkeit von nationalen Bildungssystemen unter dem Blickwinkel der Verzahnung von Arbeitsmarkt und Bildungssystem zu ermöglichen, dass eine Struktureigenschaft des deutschen Bildungssystems die Verstärkung des Ausgrenzungseffektes für Jugendliche mit Migrationshintergrund und für Jugendliche aus sozial schwachen Haushalten sei. Unter der Maßgabe, dass eine sozial gerechte Gesellschaft sich durch eine hohe soziale Durchlässigkeit auszeichnen würde, ist die durch die PISA-Studien aufgezeigte strukturelle Bevorteilung von Jugendliche ohne Migrationshintergrund und solchen aus sozial stärkeren Haushalten, skandalisierbar. Pointiert fast dazu passend *Bernd Kaßebaum* die politisch linke Position in seiner Polemik zum Thema Bildung und soziale Gerechtigkeit zusammen:

Materielle und kulturelle Armut auf der einen und der Mangel an Bildungschancen auf der anderen Seite bedingen einander und stabilisieren sich gegenseitig. Bildungsarmut erscheint daher nicht nur als ein Tatbestand des mangelnden Zugangs zu qualifizierter Aus- und Weiterbildung, sondern auch als Folge wie Voraussetzung sozialer Armut. Es gibt im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland Verfestigungs- und Schließungstendenzen, die längst wieder an die Verhältnisse in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts erinnern. [...]

Es geht nicht darum zu sagen, wenn das Arbeiter- oder Migrantenkind gute schulische Leistungen erbringe, müsse es die höhere Schule besuchen dürfen. Dies ist in der bürgerlichen Gesellschaft ein selbstverständliches Recht. Vielmehr geht es um das Aufheben und Aufspüren struktureller Benachteiligungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem, z.B. um die Klärung der strukturellen Voraussetzungen für eine Praxis, schulische Leistungen entlang sozialer Merkmale zuzurechnen.²⁰⁸

Gleichwohl stellt sich in Anbetracht dieser Debatten immer wieder die Frage, welchen Einfluss Bildungseinrichtungen auf diese gesellschaftlichen Fakten haben können. Verbreitet ist im politischen Diskurs die Annahme, dass Bildung zur individuellen Überwindung dieser Ungleichheitsverhältnisse beitragen könne. Der Vorwurf an das Bildungssystem ist oft, diese Überwindung nicht zu ermöglichen, sondern teilweise an der Reproduktion von Ungleichheiten mitzuwirken. Bekannt ist allerdings, dass dieser Zusammenhang nicht linear verstanden werden kann. So ist beispielsweise, gemessen an den Zertifikaten, dass heißt den Zeugnissen und Zensuren, der Bildungserfolg von Mädchen in Schulen konstant seit Jahren im Durchschnitt höher, als der von Jungen. Gleichwohl ist das Einkommen von Frauen spätestens ab dem 30. Lebensjahr konstant niedriger, als das der Männer. Offensichtlich gelingt es Männern besser, das eigene, durchschnittlich schlechtere Bildungskapital, ökonomisch umzusetzen, als Frauen. Insoweit bestehen offenbar Ungleichheiten, die nicht allein mit dem Erwerb von Bildung überwunden werden können. Zumindest in seiner jetzigen Form hat der mögliche Einfluss des Bildungssystems auf die Gesellschaft und deren Gestaltung also seine Grenzen.

Allerdings beziehen sich diese Aussagen nur auf eines der drei weiter oben genannten Felder, in denen der Einfluss von Bildung als evident angesehen wird, nämlich auf das Feld des Berufes und der ökonomische Teilhabe von Individuen. In den beiden anderen Feldern, die individuelle Lebensgestaltung und die Teilhabe an demokratischen Prozessen, lassen sich zwar ähnliche Zusammenhänge vermuten. Die theoretische Fundierung und Messung des Einflusses von Bildung auf diese beiden Felder ist allerdings schwieriger und wird seltener unternommen, als der Einfluss von Bildung auf die berufliche Sphäre. Bekannt ist allerdings, dass auch die aktive Teilhabe an demokratischen Institutionen, beispielsweise Vereinen oder Initiativen, mit dem Bildungsstand einer Person in Zusammenhang steht. Je höher die Bildungserfolge einer Person, umso höher ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass er oder sie sich aktiv an demokratischen Prozessen beteiligt. Gerade in politische Institutionen, die durch eine hohe Kontinuität und tief gegliederte Hierarchie geprägt sind, wie Parteien, große Nichtregierungsorganisationen oder Gewerkschaften, ist der durchschnittliche Bildungsstand allgemein höher, je höher die jeweilige Position in der Institution ist. Wie genau dieser Zusammenhang zu bestimmen ist, ob Bildungserfolge zur Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen ermutigen, ob andersherum die Teilhabe an solchen Initiativen zu höheren Bil-

²⁰⁸ Kaßebaum (2006), S.193. Interessant ist bei dieser Position, dass die Kritik internationaler Wirtschaftsverbände und die im deutschen Bildungswesen traditionell relativ starke politisch linke Kritik aktuell in vielen Punkten übereinzustimmen scheinen.

derungserfolgen führt oder ob beispielsweise das Vorhandensein von relativ großen ökonomischen Mitteln und Zeit, die für solche Initiativen aufgebracht werden können, sowohl Bildungsaktivitäten als auch die Teilhabe an demokratischen Prozessen vereinfachen, ist bislang vor allem thesenhaft behandelt, aber kaum empirisch untersucht worden. Ähnliches lässt sich über den Zusammenhang von Bildung und persönlicher Lebensgestaltung sagen. Unumstritten ist, dass ein Zusammenhang besteht. Welcher genau und wie dieser empirisch auszudrücken ist, ist bislang kaum bestimmbar. Dabei hat die Soziologie allerdings durch die Forschung zu Lebensstilen empirisch fundiert zeigen können, dass die Haltung zu Bildungsaktivitäten auch Teil einer persönlichen Identität sein kann, die von der Schicht und dem Milieu, in dem sich ein Mensch bewegt, mitbestimmt wird.²⁰⁹

Die Bestimmung der Aufgaben von Bildung im Bezug auf die Grundzüge, die eine sozial gerechte Gesellschaft kennzeichnen sollte, hauptsächlich die große soziale Durchlässigkeit, scheinen insoweit sehr situationsbezogen und abgestimmt auf die einzelnen Personen und Personengruppen geschehen zu müssen. Die Umsetzung der Grundaussage, dass Bildung einerseits die Möglichkeit bieten solle, Chancen zu ergreifen und zuvor ausreichend bewerten zu können und andererseits die individuellen Entscheidungen von Personen unterstützen solle, führt offenbar in einer nicht-statischen Gesellschaft, wie sie die liberalen Demokratien darstellen, dazu, dass die Aufgabe von Bildungsinfrastruktureinrichtungen immer wieder neu gefasst werden müssen. Dies bedeutet für Bildungseinrichtungen und die Bildungspolitik, sich beständig auf neue Situationen und Aufgaben einzustellen, obwohl sie sich an der immer wieder gleichen Zielsetzung orientieren sollen. Diese notwendige Beweglichkeit erschwert allerdings auch die Messung der sozialen Ergebnisse von Bildungsanstrengungen.

2.2.2.2 DER EGALITÄRE ANSPRUCH ÖFFENTLICHER BIBLIOTHEKEN

Aus dem im letzten Abschnitt Dargelegten lassen sich implizit Aufgaben für Öffentlichen Bibliotheken ableiten. Bibliotheken – und zwar nicht nur, wenn sie sich unter dem in dieser Arbeit gewählten Fokus als Bildungseinrichtungen verstehen – können theoretisch einen Anteil an der sozial gerechten Ausgestaltung einer Gesellschaft haben.

- 1.) Sie können daran mitwirken, individuelle Chancen zu erkennen und zu nutzen.
- 2.) Sie können die Umsetzung individueller Entscheidungen unterstützen.
- 3.) Sie können zur Ermöglichung sozialer Durchlässigkeit beitragen.²¹⁰

²⁰⁹ Milieumodelle ermöglichen es der Soziologie, die beiden Ebenen gesellschaftliche Struktur und individuelle Entscheidung von Personen, als Konstituenten gesellschaftlicher Gruppen zu behandeln. Einerseits ist die Teilhabe an Milieus immer mit eigenen Entscheidungen und Verhaltensweisen verbunden, die einen Menschen sich so verhalten lassen, das sie oder er zu einem Milieu hinzugezählt werden kann. Andererseits sind die Teilhabenden an Milieus fast ausnahmslos durch ähnliche soziale Stellungen gekennzeichnet. Dies hat teilweise damit zu tun, dass die Teilhabe an einigen Milieus ökonomischer Mittel bedarf, welche nicht allen Menschen zur Verfügung stehen. Aber dies scheint nur einen Grund darzustellen. Auch Menschen, die über genügend ökonomische Mittel und damit theoretisch über Wahlfreiheit bei der Teilhabe verfügen, entscheiden sich zumeist zwischen einer relativ begrenzten Anzahl von Milieus. Vgl. *Bourdieu (2003)*.

²¹⁰ Es muss daran erinnert werden, dass Soziale Durchlässigkeit nicht nur durch sozialen Aufstieg gekennzeichnet sein muss. Ebenso muss in einer Gesellschaft mit hoher sozialer Durchlässigkeit mit sozialen Abstiegen oder dem Halten eines sozialen Niveaus umgegangen werden. In einer sozial gerechten Gesellschaft müssten solche Abstiege oder das Halten eines sozialen Niveaus das Ergebnis individueller Entscheidungen oder der eigenen Leistung sein. Auch die Gestaltung dieser Prozesse könnte von Bibliotheken unterstützt werden. Dies ist kein vollständig neues Thema. Die Entscheidung, sich weniger auf den sozialen Aufstieg zu konzentrieren, sondern eher auf die Ausgestaltung des eigenen Alltags, wird beispielsweise im Rahmen der aktuellen Transformationen des Bildes von Elternschaft von einem relevanten Teil der Gesellschaft getroffen, wenn sich Paare entscheiden, die Erziehung von Kindern anders als tradiert zu verteilen und dabei auch die Unterbrechung von Karrieren der Väter zu akzeptieren. Allerdings stellt sich auch bei diesen Beispielen die Frage, welche Personen heutzutage in der sozialen Lage sind, eine solche Entscheidung frei zu treffen.

Diese Möglichkeiten werden in der bibliothekarischen Literatur allerdings so gut wie nicht thematisiert. Während sich einzelne Überlegungen finden lassen, welche sich auf die Unterstützung individueller Bildungsentscheidungen beziehen, wird die Unterstützung beim Erkennen und Nutzen individueller Chancen und die Ermöglichung sozialer Durchlässigkeit in bibliothekarischen Texten bestenfalls angedeutet. Über die tatsächliche Arbeit von Bibliotheken in diesen beiden Bereichen oder gar die Bestimmung von Erfolgen, sind keine Aussagen möglich. Dies gilt für die gesamtgesellschaftliche Ebene ebenso, wie für die Ebene einzelner Bibliotheken oder Bibliothekssysteme. Selbstverständlich entwickeln Bibliothekarinnen und Bibliothekare eigene Vorstellungen davon, wie Bibliotheken zur Unterstützung Sozialer Gerechtigkeit beitragen können. Doch scheint sich dies bislang wenig in bibliothekarischen Fachdiskussionen niedergeschlagen zu haben.

Einige Ansätze, die zumeist unter dem Schlagwort Soziale Bibliotheksarbeit in den 1980er Jahren versuchten, die Aufgabe der Bibliothek gesellschaftlich zu bestimmen, haben heute hauptsächlich historischen Wert.²¹¹ Gefordert wurde damals teilweise, Bibliotheken als politisch wirkende Institution zu verstehen. Die Arbeit in Bibliotheken sollte immer auch mit einer Beschäftigung mit politischen und gesellschaftlichen Themen einhergehen. Zwei zum Themengebiet soziale Bibliotheksarbeit in den letzten Jahren erschienene Arbeiten bestätigen, dass dieser Vorstellung heute nicht mehr gefolgt wird. *Manuela Schulz (2006)* kommt in ihrer Magisterarbeit zu dem Ergebnis, dass sich Soziale Bibliotheksarbeit, wenn sie überhaupt betrieben oder thematisiert wird, zumeist als helfende und aufsuchende bibliothekarische Arbeit versteht.²¹² Der politische Diskurs der 1980er Jahre, welcher auch damals schon nicht der Bestimmende war, wird mit diesem Konzept heute gar nicht mehr verbunden.

Fest steht, dass [heute, K.S.] ein weitreichender Konsens darüber herrscht, dass es sich um Bibliotheksarbeit handelt, die sich auf gesellschaftlich benachteiligte Gruppen bezieht und diesen durch geeignete Methoden die Nutzung bibliothekarischer Dienstleistungen ermöglicht wird. Die Notwendigkeit, auch diese Gruppen zu erreichen, ergibt sich auf der Grundlage des elementaren Anspruchs der Öffentlichen Bibliothek eine Bibliothek für Alle zu sein. Die „aufsuchende“ Tätigkeit als Arbeitsform in kommunalen Öffentlichen Bibliotheken hat sich durchgesetzt. Die Tätigkeiten, die darunter gefasst werden, werden – strukturell bedingt – als Zusatzleistung gesehen.²¹³

Der Sammelband von *Ben Kaden* und *Maxi Kindling (2007)* zur Sozialen Bibliotheksarbeit vereint hauptsächlich Berichte über diese aufsuchende Bibliotheksarbeit, beispielsweise im Bereich von Blindenbibliotheken, Gefängnisbibliotheken oder Patientinnen- und Patientenbibliotheken. In ihrem Vorwort diskutieren *Kaden* und *Kindling*, wie weit Öffentliche Bibliotheken überhaupt sozial wirken könnten, sind dabei aber ebenso wenig an der gesellschaftlichen Funktion von Bibliotheken interessiert. Letztlich ist ihr Urteil über die Möglichkeiten aufsuchender bibliothekarischer Arbeit zwiespältig. Sie plädieren dafür, die Bedeutung Sozialer Bibliotheksarbeit zu stärken, aber gleichzeitig die Grenzen dieser Arbeit genauer zu bestimmen. Im besten Fall könne die Bibliothek an der „Schaffung von Handlungsstrukturen“²¹⁴ arbeiten.

Bibliotheksbearbeitung ist keine Sozialarbeit. Bibliotheksarbeit verfolgt das Ziel, Zugangsmöglichkeiten zu publizierter Information für alle Mitglieder einer Ge-

211 Vgl. als Grundlagenwerke dieser Debatte *Karl (1980)*, *Käufer (1982)*. Siehe zudem *Deligdisch (1982)*, *Nagl (1982)*.

212 Vgl. auch *Capellaro / Schulz (2007)*, *Hellmich (2007)*, *Lutze (2007)*, *Hayn (2007)*, *Menxel (2007)*.

213 *Schulz (2006)*, S. 81.

214 *Kaden / Kindling (2007)*, S. 24.

meinschaft einzuräumen, wobei unter Umständen auch die Vermittlung von Kompetenzen zur Partizipation an den gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen eingeschlossen ist. Dies ist der Inhalt von Bibliotheksarbeit, die der Öffentlichkeit dient.²¹⁵

Insbesondere *Andrea Nikolaizig (2007)* beschreibt in ihrem Beitrag für den genannten Sammelband *Soziale Bibliotheksarbeit* folgerichtig als bibliothekarische Arbeit für besondere Zielgruppen, möchte dies allerdings nicht als soziale Aufgabe, sondern unter dem Paradigma von Marktsegmenten verstanden wissen. Ähnlich formuliert dies auch *Susanne Krüger (2007)* in einem Beitrag zum Schwerpunkt „Bibliotheken – Bildungsarmut – Integration“ der BuB.²¹⁶ Sie versteht sozial integrative Bibliotheksarbeit als Zielgruppenarbeit und argumentiert dabei, dass eine andere Herangehensweise Bibliotheken zur sehr dem Image einer sozialfürsorgerischen Einrichtung annähern würde. Bibliotheken würden durch dieses Bild politisch eine schwierigere Position einnehmen, wenn sie sich als modern arbeitende Institution etablieren wollten. Beide Autorinnen scheinen allerdings nicht so sehr an der Frage interessiert zu sein, wie die Institution Öffentliche Bibliothek sozial gerecht wirken könne, sondern eher daran, wie eine als sozial wichtig anerkannte Funktion von Bibliotheken im Rahmen eines zeitgenössischen Paradigmas dargestellt und begründet werden könne. Demgegenüber scheinen die gesellschaftlichen Gegebenheiten, die dazu führen, dass eine solche Arbeit als notwendig erachtet wird, nicht reflektiert zu werden.²¹⁷

Eine Ausnahme bildet der Beitrag von *Tarik Seden (2007)* im Sammelband von *Kaden und Kindling* zum Thema der multikulturellen Bibliotheksarbeit am Beispiel des Engagements der Berliner *Zentral- und Landesbibliothek* für die Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund. *Seden* stellt die Entwicklung der deutschen Migrationspolitik der letzten Jahrzehnte in einen engen Zusammenhang mit den Aufgaben, denen sich die Bibliothek gegenüber sieht. So beschreibt er, wie die deutsche Migrationspolitik der 1960er und 1970er Jahre hauptsächlich davon ausging, Gastarbeitende anzuwerben, denen es wichtig sei, nach einer gewissen Zeit in Deutschland in ihr jeweiliges Heimatland zurückzukehren. Aufgabe einer sozial engagierten Bibliothek war unter dieser Prämisse, die Aufrechterhaltung des virtuellen Kontaktes zum jeweiligen Heimatland zu ermöglichen. Gleichwohl weist *Se-*

215 *Kaden / Kindling (2007)*, S. 33.

216 *Krüger (2007a)*. Ähnlich argumentiert *Birgit Dankert (2008)*, wenn sie – allerdings im Anschluss an eine pädagogische Nutzung des Terms, die in dem Sonderheft der *kjl+m*, in welcher *Dankerts* Text erschien, diskutiert wird – lesehewache Schülerinnen und Schüler als bibliothekarisch besonders zu behandelnde Risikogruppen beschreibt.

217 Da sich vor allem *Nikolaizig* auf Ansätze der Betriebswirtschaft beruft, drängt sich eine Parallele auf. Die hauptsächlich von liberalen Positionen geprägte US-amerikanische politische Philosophie, in die sich der in dieser Arbeit verwendete *John Rawls* einordnen lässt, wirft sowohl der praktischen Politik als auch der Betriebswirtschaft kontinuierlich vor, die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse als unabänderlich darzustellen und zu verdrängen, dass sie das Ergebnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen sind. Die betriebswirtschaftliche Affinität zur positivistischen Wahrnehmung der Welt und den Verzicht auf theoretische Auseinandersetzungen macht die liberale Philosophie verantwortlich für das Zunehmen gesellschaftlicher Auseinandersetzungen und die zunehmende Akzeptanz alternativer Politik- und Wirtschaftsmodelle. (Vgl. u.a. *Fukuyama (2007)*) Verkürzt gesagt wird der praktischen Politik und Wirtschaft vorgeworfen, mit dieser Reduzierung der Realitätswahrnehmung die Grundlagen der liberalen Wirtschaft und Gesellschaft abzuschaffen. Beispielsweise sollten, so die Vorstellung, Firmen, die bestimmte marktwirtschaftliche Instrumentarien zur Gestaltung ihrer Firmenpolitik anwenden, auch in der Lage sein, gesellschaftlich zu begründen, wieso die Anwendung dieser Instrumentarien moralisch und politisch vertretbar sei. Die Steigerung der Profitrate sei als alleinige Begründung gesellschaftlich nicht haltbar und oft kontraproduktiv. Ebenso müssten dieser Vorstellung nach Politikerinnen und Politiker, welche eine konkurrenzorientierte Wirtschaftsweise propagieren würden, auch in der Lage sein, gesellschaftlich begründen zu können, was der gesamtgesellschaftliche Nutzen dieser Wirtschaftsweise sei. Dabei ist der Großteil der liberalen politischen Philosophie davon überzeugt, dass diese Wirtschafts- und Gesellschaftsform begründbar ist. Allerdings würden durch die theorieferne und deshalb auch nicht am Ziel einer liberalen Gesellschaft ausgerichtete Politik, gegenteilige Effekte hervorgerufen. Dabei sieht sich allerdings die US-amerikanische liberale politische Philosophie in einem Widerstreit mit zahlreichen anderen philosophischen und politischen Schulen, deren Vehemenz und theoretische Fundierung im europäischen Raum nicht zu finden ist. Trotzdem vermittelt die Lektüre der Ansätze von *Nikolaizig (2007)*, *Krüger (2007a)* und anderer im deutschen bibliothekarischen Feld engagierter Akteurinnen und Akteure den Eindruck, als würde die Anwendung der jeweils vorgeschlagenen Werkzeuge und Paradigmen hauptsächlich auf Grundlage der positivistischen Praktikabilität propagiert und nicht aufgrund eines identifizierbaren gesellschaftspolitischen Paradigmas und würde deshalb ebenso von dieser liberalen Kritik betroffen sein, obwohl diese liberale Kritik in Deutschland bislang nur wenige Vertreterinnen und Vertreter gefunden hat.

den darauf hin, dass die Vorstellung, dass die Gastarbeitenden tatsächlich zum Großteil wieder auswandern wollen würden, nicht zutraf. Ein relevanter Teil plante aus unterschiedlichen Gründen, den Aufenthalt in Deutschland zu verstetigen. Die Aufgabe einer Bibliothek war deshalb auch, diesen Menschen die Gestaltung des Lebens in Deutschland zu ermöglichen. Aktuell habe sich, so *Seden*, die politische Vorstellung geändert. Als eine der Hauptaufgaben würde heute für die gesamte Gesellschaft und damit auch für die Bibliotheken die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund benannt. Somit zeigt *Seden* an einem politisch stark diskutierten Thema auf, wie die Aufgaben von Bibliotheken von gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen abhängig sind. Er zeigt auch, dass die Antwort auf die Frage, was als gesellschaftlich gerechtfertigt angesehen wird, von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen beeinflusst wird, auf die Bibliotheken keinen oder nur einen geringen Einfluss haben, obwohl die Ergebnisse dieser Auseinandersetzungen großen Einfluss auf die Aufgabe von Bibliotheken haben können.²¹⁸

Die Vorstellung, dass eine Bibliothek eine soziale Einrichtung sei, motiviert sich zumeist aus der Anspruch Öffentlicher Bibliotheken, egalitär wirkende Einrichtungen darzustellen. Grundsätzlich wird die Aufgabe Öffentlicher Bibliotheken als Zugänglichmachung von Literatur, Medien und Informationen für potentiell alle Mitglieder der Gesellschaft beschrieben. Mit diesem Anspruch argumentieren beispielsweise die existierenden Gefängnisbibliotheken für ihre Existenz. Dass ein Mensch aufgrund strafrechtlicher Verurteilung für eine Zeit von der Gesellschaft separiert werde, sei kein Grund, sie oder ihn vom freien Bezug von Medien und Literatur abzuhalten. Diese postulierte egalitäre Aufgabe von Bibliotheken wird bekanntlich nicht überall erfüllt. Sie ist ebenso nicht so selbstverständlich, wie es heute oft erscheint.

Dass eine Bibliothek für alle Menschen gleich zugänglich sein solle, ist ebenfalls ein Ergebnis gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Lange Zeit konkurrierten unterschiedliche Vorstellungen. Die offen zugängliche Freihandbibliothek als Ausdruck dieses Anspruches setzte sich in Deutschland erst nach dem zweiten Weltkrieg durch. Noch die Eröffnung der *Amerika-Gedenkbibliothek* im damaligen West-Berlin 1954, die nach dem Vorbild US-amerikanischer Public Libraries als reine Freihandbibliothek konzipiert wurde, löste heftige bibliothekspolitische Debatten aus. Lange Zeit war zwischen den Nutzerinnen und Nutzern und den Bestand selber das Bibliothekspersonal gestellt, sowohl organisatorisch als auch architektonisch durch Buchausgabeschalter und Bibliothekarspodeste. Bibliotheken, vor allem für die unteren sozialen Schichten, hatten nicht immer die Aufgabe, freie Informationen zur Verfügung zu stellen, sondern oft auch erzieherische Zwecke, beispielsweise die christlich-moralische Erziehung oder das Abhalten vom Konsum von bestimmter Literatur, deren Einfluss als negativ definiert wurde. Gegen diesen paternalistischen Anspruch positionierten sich, in Deutschland hauptsächlich aus der sozialdemokratischen, in anderen Staaten aus der jeweiligen liberalen oder libertären Bewegung begründete und getragene Bibliotheken, die den Anspruch vertraten, ein „Hinauflesen“ der unteren sozialen Schichten zu ermöglichen. Dieser historische Exkurs verweist darauf, wie sehr der gesellschaftliche Anspruch an Bibliotheken mit der jeweiligen Gesellschaft, der Trägerorganisation und den in dieser vorherrschenden Paradigmen verknüpft ist.

Der Anspruch der Egalität im Zugang zu Bibliotheken, der heute – trotz der Erhebung von Bibliotheksgebühren – als Grundlage der Arbeit Öffentlicher Bibliotheken gelten kann, ist eng verknüpft mit der Vorstellung der Chancengleichheit als

²¹⁸ Vgl. zur aktuellen Praxis der interkulturellen Bibliotheksarbeit auch *Ulucan (2008)*.

Grundmotiv einer sozial gerechten Gesellschaft. Bibliotheken sind Teil der gesellschaftlichen Infrastruktur, welche ermöglichen soll, Soziale Gerechtigkeit herzustellen und die somit, wie weiter oben herausgearbeitet wurde, eine hohe soziale Durchlässigkeit und die individuelle Möglichkeit, Chancen zu ergreifen, als Ergebnis haben soll.

Gerade im Bezug auf die Wirkung des Bildungssystems im Feld der beruflichen und ökonomischen Karrieren ist immer wieder und in den letzten Jahren verstärkt darauf verwiesen worden, dass der egalitär geregelte Zugang zu öffentlichen Einrichtungen alleine nicht zu einer Gerechtigkeit führen würde, sondern vielmehr zu einer Reproduktion und längerfristig zu einer Verfestigung bestehender sozialer Ungleichheiten. Funktional heißt das, dass ein egalitärer Zugang zu einem Angebot für Menschen, die unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, nicht zu einer egalitären Nutzung dieses Angebots führen würde. Vielmehr würden die Menschen, welche mit dem jeweiligen Angeboten umgehen können, von diesem besser profitieren, als andere. Einige Ergebnisse deuten sogar darauf hin, dass der egalitäre Zugang zu Angeboten dazu führen kann, dass die Kompetenz in der Nutzung des jeweiligen Angebots bei denjenigen, die eine geringe Kompetenz mitbringen, in bestimmten Zusammenhängen abnimmt. Dies wurde im Bezug auf die Computernutzung in deutschen Schulen im Rahmen der PISA-Studien für den Zeitraum zwischen 2000 und 2003 nachgewiesen.²¹⁹

Die Erkenntnis, welche implizit immer wieder – zumindest im Bezug auf das Bildungssystem – formuliert wird, ist, dass bei aller Förderung der Eigeninitiative von Menschen, formell egalitär arbeitende Institutionen aufgrund der nicht-egalitären Gesellschaft, die teilweise als strukturell zu begreifen ist und teilweise im Rahmen der individuellen Entscheidungsfreiheit der Individuen gewünscht wird, nicht egalitär, sondern vielmehr strukturell gesellschaftlich perpetuierend wirkt. Anstatt einer Durchlässigkeit, fördert eine solche verkürzt verstandene Egalität offenbar die Festigung sozialer Ungleichheiten. Deshalb wird über verschiedene Ansätze versucht, das Bildungssystem so zu gestalten, dass es im Ergebnis egalitärer wirken kann. Über die einzelnen Ansätze, ihre jeweilige Notwendigkeit und ihre tatsächlichen Ergebnisse wird politisch, im Rahmen der Erziehungswissenschaft, der Soziologie und der einzelnen Einrichtungen gestritten. Festzuhalten ist allerdings, dass insbesondere im Rahmen internationaler Bildungsdiskussionen die Vorstellung, dass eine formell egalitär wirkende Einrichtung auch egalitär wirken würde, nicht mehr zu vertreten ist. Dabei hat sich allerdings auch die Erkenntnis durchgesetzt, dass die aegalitären Wirkungen der Bildungseinrichtung nicht aus politischem Unwillen resultieren, sondern oft strukturellen Bedingungen oder Barrieren geschuldet sind. Die Wirkung diese Barrieren zu reduzieren oder auszusetzen, ist nur dann möglich, wenn sie als solche erkannt und proaktiv überwunden werden.²²⁰ Dabei ist der Begriff Barriere recht weit gefasst. Er kann tatsächliche bauliche Barrieren, wie zu überwindende Treppen bezeichnen, die es für einige Menschen schwierig machen können, eine Einrichtung regelmäßig oder überhaupt nur einmal zu nutzen. Es lassen sich aber auch soziale Barrieren, wie die

219 Vermutet wurde, dass sich Schülerinnen und Schüler mit geringen Fähigkeiten zur Computernutzung durch die Präsenz von Rechnern im Lebensumfeld Schule und dem ständigen Nachweis, dass andere Schülerinnen und Schüler bessere Fähigkeiten haben, längerfristig von Computern distanzieren. Obwohl dieser Ansatz sich durch Erkenntnisse aus anderen Themenfeldern untermauern lässt, bei denen bekannt ist, dass ein negatives Selbstbild zur Reduzierung von Fähigkeiten führen kann – beispielsweise der feministischen Forschung zur Berufswahl von Mädchen und Jungen –, ist dies im genannten Beispiel bislang nicht weiter untersucht worden. Insbesondere ist bisher die Frage nicht bearbeitet worden, welche Effekte die ständige räumlich Nähe zu den Objekten und Subjekten, die das negative Selbstbild der Schülerinnen und Schüler bedingen könnten – also die Rechner und Mitschülerinnen und -schüler mit höheren Fertigkeiten im Bereich der Computernutzung – im Gegensatz zu Einflüssen hat, denen man entgegen kann, indem man beispielsweise eine Bibliothek erst gar nicht aufsucht. Vgl. *Senkbeil / Wittwer (2007)*.

220 Vgl. Kapitel 2.1.2.3

durch die feministische Forschung empirisch aufgezeigte „gläsernde Decke“ – also den Fakt, dass die Karriere von Frauen, trotz aller Anstrengungen, ab einer bestimmten Karrierhöhe fast immer abgebrochen wird und sich deshalb in den obersten Führungsetagen der großen Firmen oder den am besten dotierten Professuren relevant weniger Frauen finden, als aufgrund ihrer Bildungserfolge zu erwarten wären – mit einbeziehen.

Die Beibehaltung dieser Barrieren kann unter dem Paradigma der Chancengleichheit kritisiert werden. Sie führen dazu, dass nicht individuelle Leistungen und persönliche Entscheidungen, sondern andere Kriterien zur Verteilung von Chancen führen. Insoweit hat sich, auch wenn dies nicht immer in dieser Form ausgesprochen wird, die Forderung an Bildungseinrichtungen durchgesetzt, darauf hinzuwirken, diese Barrieren zu überwinden. Als Paradigma steht immer noch die auf Leistung und individuelle Entscheidungen basierende Chancengleichheit, die allerdings gegen gesellschaftliche Strukturen ermöglicht werden muss, welche der Umsetzung dieser Vorstellung tendenziell entgegenwirken.

Dies lässt sich mithilfe der vorgeschlagenen philosophischen Methode begründen. Es kann angenommen werden, dass Menschen im Urzustand unter dem Schleier des Nichtwissens eine Gesellschaft, die zwar formell egalitär wäre, in welcher allerdings Strukturen existieren, die tendenziell zur Festigung gesellschaftlicher Ungleichheiten führen, nicht als gerecht ansehen würden. Hingegen kann angenommen werden, dass Menschen unter den gleichen Voraussetzungen eine Gesellschaft als gerecht bezeichnen würden, die dem Anspruch der Chancengleichheit folgt und dabei versucht, Tendenzen, die dieser Chancengleichheit entgegenstehen, zu überwinden.

Bibliotheken wirken, wenn sie als Bildungseinrichtungen verstanden werden, mit hoher Wahrscheinlichkeit also ungewollt an der Verstärkung sozialer Ungleichheiten mit, wenn sie versuchen, rein egalitär zu wirken. Die Benutzung von Bibliotheken ist, trotz dem allgemein für alle möglichen Zugang, nicht für alle Menschen gleich einfach und es besteht Grund zu der Vermutung, dass sie durch eine Nichtthematisierung ihres gesellschaftlichen Umfeldes an der Verstärkung gesellschaftlicher Ungleichheiten mitwirken.

Bezogen auf die Frage, wie Bibliotheken als Bildungseinrichtungen wirken können, kann deshalb geschlossen werden, dass Bibliotheken unter dem Blickwinkel Sozialer Gerechtigkeit nicht egalitär, sondern vielmehr egalisierend wirken müssen, also daran mitwirken sollten, dass Menschen vorhandene Barrieren zur Nutzung von Bibliotheken als Lernort und als Institution, welche Medien für Bildungsaktivitäten zur Verfügung stellen könnten, überwinden. Gleichzeitig müssen Bibliotheken aber auch denen, die Barrieren selbstständig oder mit nicht-bibliothekarischer Hilfe überwunden haben oder aufgrund ihrer sozialen Stellungen bestimmte Barrieren nicht vorfinden, den Zugang zu Medien und bibliothekarischen Angeboten ermöglichen. Die alleinige Konzentration auf die Überwindung von unterschiedlichen Barrieren und die Befähigung von Individuen, diese zu überwinden, würde dem Anspruch von Bibliotheken ebenso entgegenstehen. Deutlich ist, dass unter dem Fokus Sozialer Gerechtigkeit eine proaktive bibliothekarische Arbeit notwendig wäre, die sich nicht allein auf die Bibliothek als Ort beschränken kann, da – wie aus den Debatten um social exclusion im englischen Sprachraum bekannt ist – sich Barrieren zur Bibliotheksbenutzung nicht allein in der Bibliothek

als architektonischem Ort finden lassen, sondern ebenso im Bild der Bibliothek als Einrichtung mit einem tendenziell kleinbürgerlichen Habitus fundiert sind.²²¹

2.3 Zwischenfazit

Es ist deutlich geworden, dass die immer wieder in bibliothekarischen Texten angeführte Bildungsfunktion von Bibliotheken bei genauer Betrachtung relativ unbestimmt ist. Einerseits haben Öffentliche Bibliotheken bislang wenig Konzepte, wie sie mit den aktuellen Paradigmenwechseln in der Pädagogik und Bildungspolitik umgehen sollen, welche durch eine Konzentration auf Kompetenzen, Selbstlernprozesse und Modularisierungen von Bildungsangeboten gekennzeichnet sind. Die relativ einfachen Antworten von Bibliotheken auf diese Anforderungen scheinen – nimmt man die aktuellen Debatten ernst und interpretiert sie nicht einzig als neue Terminologie – nicht ausreichend zu sein, um die tatsächliche und die mögliche Position von Bibliotheken im Rahmen der unterschiedlichen Bildungsorte zu bestimmen. Gerade im Bezug auf die bibliothekarischen Debatten im englischsprachigen Raum wurde offensichtlich, dass die eigenständige und proaktive Verortung der Bibliotheken notwendig ist, um tatsächlich als Bildungseinrichtung gelten zu können. Die Bereitstellung von Medien für Bildungsaktivitäten alleine ist dazu nicht ausreichend.²²²

Ein Blick auf die tatsächlichen Bildungsangebote in Bibliotheken zeigte, dass einerseits die Aufgabe, sich als Bibliothek selbsttätig in Bildungsprozesse einbringen zu müssen, von einem Teil von Bibliotheken und bibliothekarischen Verbänden angegangen wird. Andererseits scheinen diese Aktivitäten in ihrer Reichweite und Konzeption stark beschränkt zu sein. Auffällig ist zudem, dass sie sich nahezu ausschließlich auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen beschränken. Zudem lassen sich die vier Themengebiete Lesen, Medien- und Recherehfertigkeiten, Lerntechniken und Bibliotheksbenutzung als die Bereiche benennen, in welchen sich fast alle bibliothekarischen Bildungsanstrengungen verorten lassen. Dies ist, gemessen an dem Anspruch, eine allgemeine Bildungseinrichtung zu sein, eine relevante Einschränkung. Allerdings handelt es sich bei den tatsächlichen Bildungsaktivitäten in Bibliotheken um ein nur unzureichend diskutiertes und dokumentiertes Praxisfeld.²²³

Auffällig ist außerdem, dass sich Kooperationen von Bibliotheken im Bereich der Bildung fast immer mit Schulen ergeben. Strukturelle Neuentwürfe von Bildungsorten, wie sie in Debatten um das Lebenslange Lernen und teilweise auch unter der Frage, wie Bibliotheken in Zukunft aussehen sollen, gefordert werden, lassen sich kaum finden. Erstaunlich ist, dass einerseits die Bildungsfunktion von Bibliotheken beständig aus ihrem potentiell großen Medienbestand abgeleitet zu sein scheint, sich aber andererseits nahezu keine Aussagen über Strategien der Bestandsentwicklung finden lassen. Dies wäre zu erwarten, da sich offensichtlich nicht jeder Medienbestand für das Durchführen von Bildungsaktivitäten eignet. Hinzu kommt, dass auch die Arbeit mit dem Bestand erstaunlich wenig Platz in bibliothekarischen Äußerungen zur Bildungsfunktion von Bibliotheken einnimmt.

²²¹ Vgl. Kapitel 2.1.2.3

²²² Arnold und Gómez Tutor (2007) implizieren in ihrer Analyse der Anforderungen, die sich aus den Debatten um das Konzept Lebenslanges Lernen an Bildungseinrichtungen ergeben, dass die Unterstützung von Lernenden in Bildungseinrichtungen im Sinne dieses Konzeptes auf Seiten der Lehrenden Fachkompetenz, Didaktischer Kompetenz, Methodenkompetenz, Diagnosekompetenz, Personaler Kompetenz, Emotionaler Kompetenz, Sozialer Kompetenz und Kommunikativer Kompetenz (Arnold / Gómez Tutor (2007), S. 182) bedarf. Sie bezweifeln, dass diese bei der Lehrenden von expliziten Weiterbildungseinrichtungen in ausreichendem Maße vorhanden ist. Es lässt sich, daran anschließend, fragen, ob sie in Bibliotheken vorhanden sind, wenn sich diese als Einrichtungen, die Lebenslanges Lernen unterstützen, bezeichnen.

²²³ Käßlinger (2007) prägte für das Thema Zertifikate in der Weiterbildung den Begriff „entwickeltes Praxisfeld im Dunkeln“ (Käßlinger (2007), S. 217), der auch für den Bereich der bibliothekarischen Bildungsaktivitäten zutreffend erscheint. Es gibt ein weites Feld von Aktivitäten, die kaum sichtbar und dennoch einer Entwicklung unterworfen sind.

Nicht nur die Frage der Bestandsentwicklung, sondern auch der Bestandspräsentation und spezifischer Nutzungsbedingungen müssten eigentlich eine große Rolle bei den Beschreibungen bibliothekarischer Arbeit spielen. Dies ist im untersuchten Feld nicht der Fall. Nur sehr selten – und dann zumeist im Zusammenhang mit sogenannten Medienkisten, in Ausnahmefällen auch bei der Beschreibung von Lernzentren oder Lernkabinetten in Bibliotheken – finden sich zumeist stark verallgemeinerte Hinweise auf die Kriterien der Medienauswahl und -aufstellung. Diese scheinen aber nicht verallgemeinerbar. Eine fachinterne Diskussion über Kriterien der Bestandsentwicklung und -nutzung, nutzbarer Hilfsmittel oder gar der Entwicklung eigener bibliothekarischer Hilfsmittel, findet offenbar nicht statt. Zudem scheint es überhaupt keine Debatte darüber zu geben, ob die Anforderungen an die Medienbestände von Bibliotheken, die sich aus der angenommenen Bildungsfunktion von Bibliotheken ableiten ließen, nicht auch einen Einfluss auf die Katalogisierung und Darstellung in Katalogen haben müsste. Dabei wäre es beispielsweise denkbar, dass die Unterstützung von individuellen Bildungsaktivitäten durch spezifische Metadaten und Zugänge zu Bibliothekskatalogen ermöglicht werden könnte.²²⁴ Ebenso existiert im bibliothekarischen Feld keine Debatte um die Möglichkeiten und Veränderungen von Bildungsprozessen durch elektronische Kommunikations- und Lernmittel, die im Bildungsbereich zumindest zum Teil unter dem Schlagwort e-learning geführt wird. Auch die in einem solchen Debattenzusammenhang einzuordnenden Auseinandersetzungen mit den Lern- und Bildungseffekten von elektronischen Spielen, die im englischsprachigen Bibliotheks- und Bildungsbereich in den letzten Jahren verstärkt vorgenommen wird, findet im bibliothekarischen Bereich in Deutschland höchst selten und dann zumeist unter dem Paradigma einer Angebotsergänzung, die an Bücher heranführen solle – also ohne die Thematisierung von Spielen als eigenständigem Medium mit autonomen Lerneffekten²²⁵ – statt.

Festzuhalten ist zudem, dass es nicht möglich war, zu bestimmen, welchen pädagogischen oder lerntheoretischen Grundsätzen in Öffentlichen Bibliotheken gefolgt wird, obwohl solche Grundsätze für eine Bildungseinrichtung eigentlich als essentiell angesehen werden können. Es scheint weder in den bibliothekarischen Debatten noch in der Ausbildung von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren einen Bezug, eine Auseinandersetzung oder gar eine bibliotheksspezifische Weiterentwicklung von Lerntheorien oder pädagogischer Theorieentwicklung zu geben. Dies lässt sich ebenso für die Didaktik der bibliothekarischen Angebote festhalten. Die jeweilige Didaktik wird fast nie expliziert, es ist zudem nicht ersichtlich, ob die wenigen Ausführungen zur bibliothekarischen Didaktik, die in den letzten Jahren vor allem im Rahmen des Konzeptes Teaching Library publiziert wurden, überhaupt in der bibliothekarischen Praxis rezipiert werden. Einzig in der Leseförderung lässt sich aus den dokumentierten Angeboten eine offenbar in vielen Bibliotheken verbreitete lerntheoretische Annahme ableiten, die hauptsächlich von einem defizitären Menschenbild und einem Anfangswiderstand gegenüber dem Lesen bei Kindern und Jugendlichen ausgeht, den es zu überwinden gälte. Abgesehen davon, ob diese Vorstellung überhaupt haltbar ist, scheint sie gegenüber dem allgemeinbildenden Anspruch von Bibliotheken stark begrenzt zu sein.

224 Auch in den aktuellen Debatten um die Anreicherung von Bibliothekskatalogen und Datenbeständen, die zur Zeit der Niederschrift der vorliegenden Arbeit unter dem Stichwort Bibliothek 2.0 geführt wurden, scheint diese Frage bislang nicht bearbeitet zu sein.

225 Dies ist bedeutsam, da die Spieleindustrie als einziger Bereich der Kulturwirtschaft gilt, der ein konsistentes Wachstum verzeichnen kann, während die Musik- und Filmindustrie seit Jahren mit sinkendem Umsatz und Gewinn, teilweise auch mit einem Negativwachstum zu kämpfen hat. Zudem ist der Einfluss von Computerspielen auf die gesamte Jugendkultur in westlichen Staaten heute weit weniger zu bestreiten, als in den 1980er und 1990er Jahren, da sich beispielsweise die Beliebtheit von Musikrichtungen wie Nerdcore (HipHop mit Bezug zur Hacker- und Spielekultur) oder ChipTune-Music (Musik, die auf älteren Spielkonsolen produziert wird) sonst nicht erklären ließe.

Ähnliches lässt sich zum Themenbereich Soziale Gerechtigkeit festhalten. Bibliothekarische Akteurinnen und Akteure erheben den Anspruch, dass Öffentliche Bibliotheken per se soziale Einrichtungen seien. Dies lässt sich allerdings in Frage stellen, wenn in Betracht gezogen wird, dass die Bestimmung, was als sozial gerecht gilt, schwierig ist. Überraschenderweise stellt offenbar nicht die Sozial- und Politikwissenschaft oder die reale Politik, sondern die liberale Moralphilosophie mit einem Rückgriff auf die Vertragstheorie die praktikabelste Methodik zur Bewertung der sozialen Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit einer Gesellschaft dar. Die Anwendung dieser Methode führte in der vorliegenden Arbeit zu einer kritischen Bewertung des Anspruchs von Bibliotheken, sozial wirksame Einrichtungen darzustellen. Der egalitäre Zugang zu Medien, welcher oft als Vorteil von Öffentlichen Bibliotheken hervorgehoben wird, ist ein wichtiger, aber nicht ausreichender Bestandteil einer sozial gerecht wirkenden Bibliotheksarbeit. Eine Bibliothek, die sozial gerecht arbeiten will, muss offenbar aktiv an der Herstellung von Chancengleichheit mitwirken und dabei proaktiv darauf hinarbeiten, die dieser Grundidee entgegengesetzten Effekte gesellschaftlicher Strukturen auszugleichen.

Offensichtlich ist bei der Diskussion der Bereiche Bildung und Öffentliche Bibliotheken einerseits und Soziale Gerechtigkeit und Öffentliche Bibliotheken andererseits geworden, dass die potentielle Bestimmungen von Möglichkeiten, Aufgaben und Effekten von Bibliotheken auf einer relativ weit von der realen Arbeit in den einzelnen Bibliotheken entfernten Metaebene stattfinden musste, da empirische Daten zu den einzelnen Themenbereichen kaum vorhanden sind. Deshalb lässt sich aufgrund der durchgeführten Feldanalyse auch keine abschließende Antwort auf die Grundfrage dieser Arbeit, ob Öffentliche Bibliotheken als Bildungseinrichtungen gelten können, geben.

Die fehlenden Daten und Debatten schränken die Wirkungsmöglichkeiten der bislang durchgeführten bibliothekarischen Diskussionen, längerfristige Strategien zur Entwicklung von Bibliothekssystemen und bibliothekspolitische Argumentationen stark ein. Im folgenden Kapitel soll deshalb versucht werden, Möglichkeiten zur Bestimmung der tatsächlichen Bildungswirkungen von Bibliotheken und einzelner bibliothekarischer Angebote herauszuarbeiten, indem auf die Methode einer systematisierenden Analyse möglicher Teilfragen zurückgegriffen wird, um mittels eines konzeptuellen Forschungsrahmens (conceptual framework) den möglichen Erkenntniswert von Untersuchungsansätzen und Desiderate der bislang in der Bibliothekswissenschaft und der bibliothekarischen Praxis durchgeführten Forschungen zu bestimmen und schließlich weitergehende Forschungen im Feld bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten planbar zu machen. Der Fokus wird dabei auf der möglichen wissenschaftlichen Zugangsweise liegen, da die bislang offenbar in bibliothekarischen Debatten vorherrschende Konzentration auf direkt praktisch umzusetzende Ansätze ohne oder mit eher geringer wissenschaftlicher Basis zur eben festgestellten, unbefriedigenden Situation stark beigetragen zu haben scheint.

3 Strukturierung von Ansätzen zur Bestimmung bibliothekarischer Bildungseffekte

Das folgende Kapitel wird drei aufeinander aufbauende Grundfragen bearbeiten: Was misst man, wenn man Bildung misst? Mit welchen Methoden misst man dies? Lassen sich diese Methoden auch zur Messung von bibliotheksbasierter Bildung anwenden? Nachdem im ersten Kapitel dieser Arbeit problematisiert wurde, dass der Bezug von Öffentlichen Bibliotheken zur Bildung und zur Sozialen Gerechtigkeit weit komplexer und schwieriger zu fassen ist, als dies intuitiv angenommen werden konnte, soll im Folgenden versucht werden, auf Basis dieser Ausführungen Möglichkeiten zu formulieren, die Bildungseffekte von Bibliotheken real zu bestimmen und unter Umständen auch aktiv zu modellieren. Motiviert wird dies aus der Feststellung, dass es offenbar ein ungebrochenes Interesse daran gibt, Bibliotheken als Einrichtungen zu verorten, die eine Rolle im Bildungssystem spielen. Vom besonderen Interesse ist in diesem Abschnitt zudem, ob die Bibliothekswissenschaft zumindest theoretisch in der Lage ist, Wissen zu produzieren, dass andere, insbesondere Bibliothekarinnen und Bibliothekare, in die Lage versetzen könnte, Bibliotheken als solche sozial gerecht wirkende Bildungseinrichtungen zu beschreiben und zu konzipieren.²²⁶

Dabei sind Probleme vorherzusehen. Einerseits hat sich die bisherige Bildungsmessung, hauptsächlich in der Bildungssoziologie und der Erziehungswissenschaft, fast durchgängig auf das formale Bildungswesen, dessen Zertifikate und Bewertungssysteme bezogen, also hauptsächlich auf Zeugnisse, Noten, Ausbildungs- und Studienabschlüsse. Die tatsächlichen Effekte von Institutionen, die neben diesem System aus Schule, Berufsausbildung und Hochschule Bildung anbieten, waren hingegen kaum Gegenstand wissenschaftlicher Arbeiten. Teilweise wurde zwar versucht, dieses Manko in Bereich der Volkshochschulen, der politischen Erwachsenenbildung und des gesamten Weiterbildungssektors auszugleichen, doch blieben diese Ansätze meist fortsetzungslose Einzelstudien, die Schlaglichter abbilden, aber keine Entwicklungen aufzeigen konnten. Die wenigen Ansätze, die – wie das alle drei Jahre erscheinende *Berichtssystem Weiterbildung* des Bundesbildungs- und Forschungsministeriums oder die jährliche Faktorensammlung *Bildung auf einen Blick / Education at a glance* der OECD – kontinuierlich erscheinen, haben als Überblickssammlungen und Grundlagen für politische Entscheidungen ihren Wert, sind aber gerade wegen ihrer Überblickcharaktere ungeeignet, Bildungseffekte einzelner Institutionen abzubilden.²²⁷ Eine auf Bibliotheken – oder Einrichtungen mit ähnlicher Stellung zum formellen Bildungsbereich, wie beispielsweise Museen, Galerien oder Jugendclubs – zugeschnittene Form der Bildungsmessung, scheint bislang noch nicht vorgelegt worden zu sein. Andererseits ist nicht auszuschließen, dass ein Teil der Ansätze, die für das formale Bildungssystem entwickelt wurden, auch auf Bibliotheken und deren Bildungseffekte angewandt werden könnte. Allerdings kann dies nur dann sinnvoll erfolgen, wenn die einzelnen Ansätze, deren Möglichkeiten und Grenzen reflektiert werden. Es wird – wie dies weiter oben schon herausgearbeitet wurde²²⁸ – nicht möglich sein,

²²⁶ Dabei verweigert sich diese Arbeit explizit dem an Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten wieder verstärkt herangetragenen Anspruch, vorrangig anwendbares Wissen zu produzieren und im besten Falle so darzustellen, dass es sofort in der Praxis umgesetzt werden könnte. Einerseits sollte man davon ausgehen können, dass Bibliothekarinnen und Bibliothekare durch ihre oft an Hochschulen absolvierte Ausbildung selber in der Lage sein müssten, wissenschaftliches Wissen selbstständig in die lokale Praxis zu übersetzen. Andererseits ist es eine relativ banale Erkenntnis, dass eine Wissenschaft, die sich einzig auf Praktikabilität konzentriert, nicht in der Lage ist, einen notwendigen Abstand von den jeweiligen Untersuchungsobjekten zu erlangen und deshalb keinen wissenschaftlichen Diskurs entwickeln kann, der zur fortschreitenden Erkenntnisproduktion allerdings notwendig ist.

²²⁷ Vgl. Anhang C.

²²⁸ Vgl. Kapitel 2.1.1.2

ein allgemein akzeptiertes Globalmodell, wie bei den Schulen die Schulnoten, zu formulieren, anhand derem die Wirkungen von Bibliotheken gemessen werden könnte. Vielmehr scheint ein multidisziplinärer Zugriff notwendig, auch wegen den im Kapitel 2.1.1.3 herausgearbeiteten unterschiedlichen Aufgabenzuschreibungen an Bibliotheken als Bildungsinstitution, Lernort oder Infrastruktur für andere Bildungseinrichtungen.²²⁹

Komplexer wird diese Aufgabe durch den in dieser Arbeit gewählten Fokus der Sozialen Gerechtigkeit. Es wurde im vorhergehenden Kapitel herausgearbeitet, dass dieser Begriff zwar einen etablierten gesellschaftlichen Diskurs umschreibt, gleichzeitig aber die konkrete Bestimmung Sozialen Gerechtigkeit stark normativ formuliert werden muss und großen Platz für gesellschaftliche Auseinandersetzungen lässt. Diese diskursive Weite auf die potentielle Messung von bibliothekarischen Bildungseffekten zu beziehen, wird eine weitere Herausforderung darstellen.

Das folgende Kapitel ist in vier Punkte unterteilt. In den ersten beiden wird herausgearbeitet, welche Differenzierungen getroffen werden können oder müssen, um, bezogen auf Öffentliche Bibliotheken, in den Bereichen Bildungsmessung und Soziale Gerechtigkeit operationalisierbare Fragen stellen zu können und auf schon vorhandene Untersuchungsansätze zurückzugreifen. Im darauf folgenden Teil soll mit dem *Evidence Based Librarianship* eine im internationalen Rahmen festzustellende Hinwendung zu einem institutionenbasierten bibliothekarischen Forschungsparadigma beschrieben und daraufhin befragt werden, ob diese Hinwendung und die in diesem Rahmen in nichtdeutschen Bibliothekssystemen unternommenen Untersuchungen zur Beantwortung der in der hier vorliegenden Arbeit gestellten Grundfrage beitragen können. Im vierten Teil dieses Kapitels wird, basierend auf den drei vorhergehenden Teilen, versucht, einen konzeptuellen Forschungsrahmen (conceptual framework) zu konstruieren, welcher auf Basis einer Systematisierung der diversen Ansätze und Fragen, die bis dahin im Laufe dieser Arbeit angezeigt wurden, einen Forschungsrahmen für weitergehende bibliothekswissenschaftliche Untersuchungen im Bereich Bildung und Bibliotheken skizzieren kann. Im Laufe des Kapitels wird die Notwendigkeit eines solchen Vorgehens nachvollziehbar werden. Dieser explizit bibliothekswissenschaftlich und nicht bibliothekspraktisch angelegte Framework wird das Hauptergebnis der hier vorgelegten Arbeit darstellen.

3.1 Möglichkeiten und Grenzen der Bildungsmessung

Bildung umfasst, dies wurde im vorherigen Kapitel deutlich, eine schwer zu bestimmende Ansammlung von Aktivitäten, die mit verschiedensten Annahmen und Anforderungen konfrontiert ist. Sie wird beispielsweise als notwendiger Bestandteil der menschlichen Identität angesehen, als Mittel, den gesellschaftlichen Fortschritt und die Teilhabe an diesem zu ermöglichen oder auch als Mittel, individuell und gesamtgesellschaftlich wirtschaftliche Vorteile zu erwerben oder zumindest an der wirtschaftlichen Entwicklung teilzuhaben. Historisch gesehen war Bildung sowohl Teil gesellschaftlicher Segregation – beispielsweise der Abgrenzung des klerikalen Lebens von großen Teilen der europäisch-mittelalterlichen Gesellschaft oder auch der Abgrenzung klerikaler Kasten in buddhistischen Gesellschaften von anderen Kasten in anderen Weltregionen – als auch Teil emanzipatorischer Bewegungen – beispielsweise des Aufstiegs des europäischen und US-amerikanischen Bürgertums oder der unterschiedlichen proletarischen und demokratischen Bewegungen. Eine besondere Rolle spielte Bildung auch als Teil fast aller antiko-

²²⁹ Vgl. Abbildung 1: Bezug von Öffentlichen Bibliotheken zu den drei Bildungsbereichen, Seite 33.

lonialer Bewegungen. Der Aufbau eines allgemeinen Schulsystems und die Durchführung von Alphabetisierungskampagnen hatten nach den Siegen antikolonialer Bewegungen im 20. Jahrhundert fast durchgehend eine hohe Priorität beim Aufbau der unabhängig gewordenen Staaten. Gleichzeitig wird Bildung als Mittel angesehen, um die jeweilige Wirtschaft auf- und auszubauen. Letztlich gilt Bildung heute fast allen politischen Akteurinnen und Akteuren in fast jedem regionalen, nationalen und internationalen Rahmen als wichtiger und zu fördernder Bestandteil der gesellschaftlichen Entwicklung.

In diesem Rahmen stellt sich immer wieder implizit und teilweise – hauptsächlich durch den Trend zur Evaluation der Leistung der Öffentlichen Hand und den als ständig steigend empfundenen Kostendruck, der dazu führt, dass Angebote mehr als zuvor ihre Sinnhaftigkeit beweisen müssen, um finanziert zu werden – auch explizit die Frage nach der tatsächlichen Wirkung von Bildung. Hinzu kommt, dass sich spätestens seit den 1960er Jahren innerhalb der Sozialwissenschaften und der Erziehungswissenschaften Forschungsrichtungen etabliert haben, die sich mit der Bestimmung der realen Effekte von Bildung und Bildungsaktivitäten beschäftigen. Nicht zuletzt durch die Hinwendung großer wirtschaftlicher Organisationen, insbesondere der OECD, zum Thema Bildung, hat sich auch in der Betriebswirtschaft eine Forschungsrichtung zu diesem Thema etabliert, die vor allem versucht, Werkzeuge der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung im Rahmen betriebswirtschaftlicher Fragestellungen anzuwenden, was zumeist mit dem Versuch einhergeht, mittels einer Komplexitätsreduzierung sozialwissenschaftlich erhobene Ergebnisse handhabbarer und vergleichbarer zu machen.²³⁰

Aufgrund der Vielzahl von Erwartungen und Zugriffen auf dieses Thema, stellt sich immer wieder die Frage, was eigentlich auf welche Weise gemessen werden kann, wenn die Wirkung von Bildung bestimmt werden soll. Für diese Frage hat sich bislang kein einhellig akzeptierter und angewandter Ansatz herausgebildet und es ist zu erwarten, dass sich ein solcher Ansatz auch in absehbarer Zeit nicht etablieren wird. Dies ist für die Frage, welche Bildungseffekte Bibliotheken zeitigen, eine schwierige Situation, da nicht auf ein etabliertes Instrumentarium zurückgegriffen werden und dieses der Institution Bibliothek angepasst werden kann. Vielmehr wird sich zeigen, dass vor einer Messung der Bildungseffekte von Bibliotheken die Frage beantwortet werden muss, was gemeint ist, wenn man von Bildung im Zusammenhang mit Bibliotheken redet.

3.1.1 Ebenen und Methoden der Bildungsforschung

Was messen? Bildung führt, so die allgemeine Annahme, auf individueller Ebene zu einem Zuwachs von Wissen und Fähigkeiten, teilweise auch zu einer Veränderung der Identität, was zumeist als Zunahme des Selbstbewusstseins und der Fähigkeiten, sein Leben zu organisieren, wahrgenommen wird. Allgemein, aber nicht durchgängig, wird dabei davon ausgegangen, dass sich diese Auswirkungen gegenseitig verstärken. Die Frage bei der Bestimmung von Bildungseffekten ist nun vorrangig, was abgefragt werden soll, um diese Effekte operationalisierbar, also mess- und vergleichbar zu machen.

Die offenbar einfachste und zumeist angewandte Methode besteht in der Messung von Leistungen und Leistungszuwächsen. Dabei geht es allerdings meist

²³⁰ Ein Zugriff von solch verschiedenen Forschungsrichtungen auf ein Themenfeld motiviert selbstverständlich die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Dies gilt auch für eine verschiedentlich festgestellte verstärkte Kooperation der einzelnen Forschungsrichtungen in den Erziehungswissenschaften, die bislang relativ losgelöst voneinander gearbeitet zu haben scheinen. Die seit 2005 erscheinende Open-Access-Zeitschrift *bildungsforschung* (<http://www.bildungsforschung.org>), die sich explizit als interdisziplinäre Publikation begreift, ist ein Ausdruck dieser quantitativ wachsenden fachübergreifenden Arbeit zum Thema Bildung in Deutschland.

nicht um den allgemeinen Zuwachs bei Leistungen, sondern um spezifisch definierte. Die populärste Anwendung dieser Methode sind Tests und Klassenarbeiten im schulischen Kontext. Es wird in den schulischen Curricula definiert, welche Themen im Unterricht in einer bestimmten Zeit behandelt und welche Fähigkeiten durch die Schülerinnen und Schüler ausgeprägt werden sollen. Nach einer gewissen Zeit wird mittels eines Tests, welcher allgemein im Klassenverband unter gleichen Umständen – also zumeist im gleichen Raum, zum gleichen Zeitpunkt, mithilfe der gleichen Hilfsmittel – geschrieben wird, versucht, den tatsächlichen Leistungs- und Wissenszuwachs der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Die Bewertung dieser Tests erfolgt in einer abgestuften Zensurenskala nach einem idealtypisch objektiven Bewertungssystem. Überprüft werden soll in solchen Tests, inwieweit die Schülerinnen und Schüler sich den vorgegebenen Stoff angeeignet haben. Dabei ist wichtig, dass idealtypisch alle Lernenden eines Klassenverbandes – oder mit schulübergreifenden Test wie dem Zentralabitur auch Schülerinnen und Schüler in einem größeren Rahmen – vor die gleichen Aufgaben gestellt werden. Diese Tests sollen nicht nur dem einzelnen Lernenden eine Rückmeldung über Erfolge und Misserfolge bei der Aneignung von Unterrichtsstoffen geben, sondern auch ermöglichen, die jeweils individuelle Leistung im Vergleich zu den anderen Mitgliedern der jeweiligen Schulklasse zu verorten. Gleichzeitig sollen diese Zensuren auch einen Hinweis darauf geben, inwieweit die Bildungsbemühungen der jeweiligen Lehrkraft Erfolg zeigten. Dabei ist das Problem selbstverständlich, dass die Überprüfung der Tests zumeist von der jeweiligen Lehrkraft selber durchgeführt wird. Dieses Verfahren soll allerdings den Vorteil haben, in die Bewertung von Tests die Bemühungen oder Nicht-Bemühungen der jeweiligen Lernenden, ausgehend von deren tatsächlichen Fähigkeiten, einfließen zu lassen. Insoweit sind schulische Zensuren – auch wenn man von den durchgängig erhobenen Vorwürfen absieht, dass sich bestimmte Leistungen, insbesondere in künstlerischen Fächern, nicht durch Zensuren abbilden ließen – immer in einer bestimmten Weise verzerrt, weil sie versuchen, die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler mit zu reflektieren.²³¹

Ein weiteres Problem einer solchen Art von Leistungsmessung besteht darin, dass jeweils nur die Zuwächse an Wissen abgefragt werden können, die auch erwartet werden. Dies ist vor allem das Wissen, welches direkt in der jeweiligen Bildungsaktivität vermittelt wird und zudem Wissen, bzw. eher Fähigkeiten, von denen ausgegangen werden kann, dass sie zwar nicht explizit vermittelt, aber implizit während der Aktivitäten erworben werden. Wieder hilft das Beispiel Schule, diese Aussagen zu verdeutlichen. Der Unterricht in einer Fremdsprache hat zuvorderst das Ziel, diese Fremdsprache bis zu einem gewissen Niveau an Terminologie, Grammatik und Anwendungswissen zu vermitteln. Darüber hinaus wird zumeist erwartet, in diesem Unterricht Fähigkeiten zu vermitteln, die einen weitergehenden Erwerb der jeweiligen Sprache über das schulische Niveau hinaus ermöglichen. Zudem wird versucht, Wissen über die Gesellschaften, in denen die jeweilige Sprache gesprochen wird, zu lehren, teilweise auch, um den Schülerinnen

²³¹ Anschaulich zu machen ist das am heutigen Sportunterricht, bei dem in die Zensurengabe nicht nur die erreichten Werte bei unterschiedlichen Sportaktivitäten – also beispielsweise die Zeit beim 1.000-Meter-Lauf oder die erreichte Weite beim Kugelstoßen –, sondern auch die Anstrengungen der Schülerinnen und Schüler, diese Werte zu erreichen, berücksichtigt werden soll. So kann ein Schüler, der an sich nicht sonderlich sportlich ist, mit einer relativ guten Note rechnen, wenn er den 1.000-Meter-Lauf vor allem durchhält, während von einer Schülerin, die den gleichen Lauf in der gleichen Klasse absolviert, aber gleichzeitig in ihrer Freizeit Mitglied eines Sportvereins ist, für die gleiche Note eine bessere Zeit erwartet wird. Diese unterschiedliche Benotung – die, solange sie sich an einen gewissen Rahmen hält, unter diesen Maßgaben zumeist als gerechtfertigt angesehen wird – soll den Einsatz der Schülerinnen und Schüler bewerten, da als Ziel des Sportunterrichts nicht unbedingt die hohe Leistung, sondern die Förderung einer kontinuierlichen körperlichen Aktivität angegeben wird. Vgl. allerdings zu der letztlich im Sinne Sozialer Gerechtigkeit kontraproduktiven Tendenz, die unterschiedlichen Situationen von Lernenden nicht während des Bildungsprozesses, sondern nur bei der abschließenden Zensurengabe zu berücksichtigen, *Bourdieu / Passeron (1971)*.

und Schülern zu ermöglichen, in diesen Staaten Bildungseinrichtungen zu besuchen. Die Fortschritte auf diesen Gebieten werden im schulischen Kontext mithilfe von Tests zu messen versucht. Dabei ist zum Beispiel die Kenntnis der Terminologie oder von Fakten über das Gesellschaftssystem von Staaten relativ einfach mittels direktem Fragen nach Fakten zu messen, das Wissen um die Grammatik und die Anwendung der Sprache ist demgegenüber nur mit komplexeren Tests zu erfassen, beispielsweise beim Schreiben von Aufsätzen oder dem Simulieren von alltäglichen Situationen.

Nun kann sich im Rahmen der Unterrichtsstunden dieser Sprache ein Schüler, angeregt durch die jeweils verwendeten Materialien und eventuell auch durch Einflüsse, die mit dem Unterricht selber wenig zu tun haben, Fähigkeiten im Schreiben von Lyrik oder Liedtexten aneignen. Dies ist bekanntlich eine Fähigkeit, welche regelmäßig während der Schulzeit in einer bestimmten Qualität von einer Anzahl von Personen erworben wird. Allerdings ist dies nicht im Curricula des Fremdsprachunterrichts vorgesehen, während dies im Unterricht der jeweiligen Erstsprache teilweise vorkommt. Nach der Definition, dass Bildung einen Wissenszuwachs hervorbringen soll, liegt in diesem Fall ein Bildungseffekt vor. Ob dieser Effekt tatsächlich vom hier postulierten Schüler als solcher erkannt oder benötigt wird, ist eine andere Frage. Durch Vokabel- und Wissenstests kann er allerdings nicht erkannt werden, da sie diese Fähigkeit nicht abfragen. Dieses Beispiel lässt sich strukturell auf andere Bildungsaktivitäten übertragen.

Allerdings wird bei keiner Bildungsaktivität davon ausgegangen, dass einzig die direkt vermittelten Wissensbestände gelehrt werden. Vielmehr wird insbesondere längeren Bildungsaktivitäten immer zugeschrieben, auch andere Fähigkeiten zu fördern. Eine weitere Kritik an der schulischen Notengebung greift diese Annahme auf. Seit der Einführung eines geregelten staatlichen Bildungssystems wird der Vorwurf erhoben, dass die Ergebnisse dieses System jeweils nicht den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen gerecht würden.²³² Vielmehr würden insbesondere die Schulen auf die Erfüllung von Curricula ausgerichtet sein, deren Inhalte kaum mit den im Alltag nach Abschluss der Schullaufbahn notwendigen Fähigkeiten und Wissensständen Schritt halten würden. Gerade die Durchsetzung des Kompetenzkonzeptes als Bildungsziel von Schulen seit den späten 1990er Jahren bot hierzu einen erfolgversprechenden Neuansatz. Kompetenzen werden, wie schon ausgeführt, als anwendungsbereites und reflektiertes Wissen verstanden, deren Vermittlung eine Querschnittaufgabe von Bildungseinrichtungen darstellen sollte. Qua Definition können sie nicht in einem separaten Fach, also beispielsweise einer Kompetenzkunde, unterrichtet werden, sondern müssen über die gesamte Lebenszeit hinweg erworben werden.

Die PISA-Studien versuchten diese Kompetenzen zu messen, indem sie in einem ersten Schritt Tests entwickelten, die grundsätzlich in mehreren Nationen einsetzbar und nicht an die jeweiligen nationalen und regionalen Schulcurricula gebunden waren. Vielmehr waren die Fähigkeiten, welche in diesen Tests abgefragt wurden, an der Frage orientiert, ob sie den Schülerinnen und Schülern die Teilnahme am Arbeitsmarkt und an den Herausforderungen des täglichen Lebens ermöglichen würden. Diese Tests wurden anschließend bei einer großen Anzahl

²³² Das zeitgenössisch angegriffene, im Nachhinein aber als spezifisch humanistisch und fortschrittlich angesehene Bildungsideal *Wilhelm von Humboldts* kann als Gegenentwurf zu einer preußischen Bildungspolitik verstanden werden, die damals explizit versuchte, das Bildungssystem auf die Anforderungen des preußischen Staates, der Kirche und der Wirtschaft beziehungsweise der Landwirtschaft auszurichten. Die Einrichtung der ersten *Ecoles Polytechniques* durch *Napoleon Bonaparte* 1794/95 stand ebenso explizit unter dem Vorzeichen, Studierende den Anforderungen des französischen Staates folgend auszubilden. Die Linie dieser bildungspolitischen Auseinandersetzungen lässt sich kontinuierlich bis zur heutigen Zeit verfolgen, in welcher Bildungssysteme an Anforderungen der Wirtschaft ausgerichtet werden sollen; sie begleiten das Bildungssystem seit seinem Bestehen und sind grundlegend nie so neu, wie sie im jeweiligen zeitlichen Kontext präsentiert werden.

von Lernenden, die alle im gleichen Alter von 15 Jahren sein sollten, durchgeführt.²³³ Zudem war der Test mit einer Abfrage des sozialen und ökonomischen Status der Befragten und einem Fragebogen zur jeweiligen Schulausstattung verbunden.

Die PISA-Studien orientierten sich also mit ihren Fragen nicht daran, in welchem Umfang der in den Curricula vorgesehene Stoff vermittelt wurde, sondern stellten an die untersuchten Schulsysteme die Forderung, weitergehende Kompetenzen vermittelt zu haben. Es wurde bei diesen Studien vorausgesetzt, dass diesen Kompetenzen eine primäre und dem Schulstoff nur eine sekundäre Bedeutung zukommen würde.²³⁴ Ein gewichtiges Argument war dabei, dass auf diese Weise eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse von verschiedenen Schulsystemen möglich sei. Zuvor sei es nur möglich gewesen, zu vergleichen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler nach Meinung der einzelnen Schulen den Stoff der jeweiligen Lehrpläne bewältigt hätten. Insbesondere, wenn man die Ergebnisse von Bildungsaktivitäten unterschiedlicher Schulsysteme miteinander vergleichen wolle, sei dies nicht über Schulnoten oder erreichte Zertifikate möglich.²³⁵ Letztlich wurden also bei der Konzeption der PISA-Studien grundsätzliche Entscheidungen darüber getroffen, was im Rahmen der Studien als Bildung zu gelten habe und die Messung der Bildung erst auf Basis dieser Entscheidung vorgenommen.

Im Rahmen der politischen Erwachsenenbildung kam nach deren Neubegründung nach 1945 relativ früh die seitdem immer wieder neu diskutierte Frage danach auf, wie sich deren Erfolg messen lassen würde. Als sich in den 1950er Jahren vornehmlich Jugendliche und junge Erwachsene in der Bundesrepublik offen zu rechtsextremen und nationalsozialistischen Zielen bekannten, wurde offensichtlich, dass zumindest in der gesellschaftlichen Breite die politische – in diesem Fall insbesondere demokratiefördernde – Bildung nicht den erhofften Erfolg erbracht hatte.²³⁶ Gleichzeitig stand für die Vertreterinnen und Vertreter der politischen Bildung außer Frage, dass ihre Arbeit Wirkungen hätte, die positiv zu bewerten wären. Relativ kontinuierlich wird deshalb spätestens seit den 1960er Jahren versucht, systematisch die Erfolge politischer Bildung zu bestimmen. Den-

233 Wie bei jedem Test dieser Größenordnung traten auch bei der Durchführung der PISA-Studien einige Probleme auf, die zwar in den Dokumentationen der Studien, nicht aber in der öffentlichen Debatten um diese reflektiert wurden. So ist es in einigen Ländern, in welchen es ein einheitliche Einschulungsalter gibt und es nicht möglich ist, sitzen zu bleiben, einfach, Schülerinnen und Schüler derselben Altersstufe abzufragen und dabei davon auszugehen, dass sie ein ähnliches Kompetenzniveau haben müssten. In Staaten, in den die Einschulung relativ flexibel gehandhabt wird, in denen das Wiederholen von Klassen – wie in Deutschland – teilweise als pädagogisch wirksames Mittel gilt und gleichzeitig das sogenannte Überspringen von Klassenstufen relativ leicht ermöglicht wird, ist dies nicht ohne Weiteres möglich.

234 Diese wurde auch sehr schnell kritisiert. In Deutschland wurde von Pädagoginnen und Pädagogen nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie behauptet, dass die Bildungssysteme mehrerer Staaten bei den Studien gut abgeschnitten hätten, weil deren Curricula eher die gemessenen Kompetenzen beinhalten würde, als in Deutschland. Hieraufhin wurde in der zweiten und dritten Welle der Studien zusätzlich ein Vergleich der nationalen Curricula mit den in den Studien verwendeten Tests unternommen. In diesen zeigte sich allerdings keine signifikante Bevorzugung anderer Curricula gegenüber den deutschen.

235 Genauer gesagt, scheint es vor den PISA-Studien und den IGLU-Studien für Grundschulen, an denen die deutschen Bundesländer allerdings erst nach PISA 2000 vollständig teilnahmen, keine vergleichende Bildungsforschung gegeben zu haben, die mehr als zwei Schul- oder Bildungssysteme in dieser Tiefe miteinander verglich. (Vgl. *Breseler / Ardichvili (2002)*) Insoweit sind die PISA-Studien ein hervorragendes Beispiel für den von *Michel Foucault* identifizierten Wissen/Macht-Komplex: Erst durch die mehrere Nationen übergreifende Datensammlung der PISA-Studien ist es möglich, Fragen zur internationalen Vergleichbarkeit von Schulsystemen einigermaßen sinnvoll zu stellen. Gleichzeitig machen es diese Daten erst möglich, die Ergebnisse der Schulsysteme auf vorgeblich internationale Standards hin zu orientieren. Die Komplexitätsreduzierung, welche durch die PISA-Studien vorgenommen wurde, etablierte also – zumindest in Deutschland – ein neues Feld bildungspolitischer Aktivitäten und Auseinandersetzungen und damit weitere Machtbeziehungen.

236 Nach dem Ende der DDR lässt sich konstatieren, dass auch die in der DDR betriebene politische Bildung und Erwachsenenbildung ihre beiden grundlegenden Ziele – Erziehung zu antifaschistischem Denken und zur Zustimmung zum politischen und ökonomischen Modell der DDR – nicht erreicht hat. Allerdings wurde dies in der DDR selber nur von wenigen Stellen – bekannt sind das *Zentralinstitut für Jugendforschung der Universität Leipzig*, das *DEFA-Studio für Dokumentarfilme* und die *AG „Skinhead“ in der Hauptabteilung Kriminalpolizei* um *Bernd Wagner* – thematisiert und auch dies erst in den 1980er Jahren. Relevante Forschungsansätze zu den Wirkungen politischer Bildung, wie sie in der BRD erarbeitet wurden, entstanden in der DDR trotz intensiver politischer Bildungsaktivitäten offenbar nicht.

noch kommen *Klaus Ahlheim* und *Bardo Heger* (2006) zu dem Ergebnis, dass vor allem die empirische Basis in diesem Bereich unzureichend ist.

Als ein Problem, die Wirkung von politischer Erwachsenenbildung zu bestimmen, nennen *Ahlheim* und *Heger* die Uneinheitlichkeit der einzelnen Angebote und Träger in diesem Bereich. Diese Uneinheitlichkeit ist allerdings, auch aufgrund der Erfahrung des Nationalsozialismus und seiner staatlich gelenkten politischen Bildung, gewollt.

Ahlheim und *Heger* stellen fest, dass es zur Bestimmung dessen, was politische Erwachsenenbildung an Effekten zeitigt, nötig ist, zu bestimmen, welche Effekte von ihr erhofft werden. Zudem weisen sie ausführlich darauf hin, dass es im Rahmen der politischen Erwachsenenbildung, die eine grundsätzlich freiwillige Teilnahme voraussetzt, schwierig ist, die Gesamtheit zu bestimmen, auf welche sich die jeweiligen Bildungseffekte auswirken sollten.

Man kann Schulen und PISA-Studien auf der einen Seite und die Versuche, die Effekte politische Erwachsenenbildung zu messen auf der anderen Seite, als zwei Extrembeispiele für Forschungsansätze im Bereich der Bildungswirkungen ansehen. Schulen bieten eine einigermaßen klar definierte Population, die relativ standardisierte Bildungsprozesse durchläuft, welche zu beschreibbaren Bildungseffekten führen sollen. Das Eintreten oder Ausbleiben dieser Bildungseffekte lässt sich mithilfe standardisierter Tests erheben. Die politische Erwachsenenbildung als freiwillige Bildungsaktivität hat keine definierbare Population, sondern im besten Fall eine ungefähre Zielgruppe, die mit bestimmten Angeboten erreicht werden soll. Die Bildungseffekte sind bei den einzelnen Trägern höchstens grob umschrieben. Wenn das überhaupt möglich ist, dann muss auf die Ebene der einzelnen Veranstaltungen geschaut werden, um definierte und überprüfbare Ziele benennen zu können. Der Einsatz von standardisierten Tests oder Fragebögen bietet sich nur bedingt an, obwohl gerade Fragebögen laut *Ahlheim* und *Heger* (2006) von einer Anzahl von Trägern genutzt werden. Während es Schülerinnen und Schüler gewohnt sind, Test zu absolvieren und deshalb beispielsweise von Lernenden auch keine größeren Verweigerungen, die PISA-Tests zu schreiben, bekannt wurden, sind Träger der politischen Erwachsenenbildung auf die Freiwilligkeit der Teilnehmenden angewiesen, Fragebögen auszufüllen oder sich gar am Ende von Veranstaltung auf ihr Wissen hin testen zu lassen. Falls auf diese Weise überhaupt nutzbare Antworten gewonnen werden, sind diese zumeist dahingehen verzerrt, dass die Menschen nicht und nur übertrieben schlecht antworten, die mit den jeweiligen Seminaren und Veranstaltungen unzufrieden waren.

Doch auch wenn man diese Probleme außen vor lässt, stellt sich die Frage, was genau gemessen werden kann, wenn Bildungseffekte bestimmt werden sollen. Schulische Tests, die PISA-Studien oder auch die meisten Ansätze in der politischen Erwachsenenbildung versuchen, einen Wissenszuwachs bei den jeweils befragten Personen zu bestimmen, der sich allerdings wiederum sehr unterschiedlich darstellen kann. Der Wissenszuwachs beim Lernen von Vokabeln oder auch der Anwendung einfachen mathematischen Wissens lässt sich relativ leicht bestimmen, der Wissenszuwachs im Bereich der politischen Erwachsenenbildung, welcher sich laut der Eigenbeschreibung der meisten Institutionen im Handeln der Individuen ausdrücken soll, ist schwieriger zu fassen.²³⁷

²³⁷ Zumal *Ahlheim* / *Heger* (2006) darauf hinweisen, dass auch das Nichthandeln ein Ergebnis politischer Bildung sein kann, wenn beispielsweise die Nichtteilnahme an Wahlen und politischen Initiativen das Ergebnis politischer und gesellschaftlicher Reflexion darstellt, die aufgrund politischer Bildungsaktivitäten möglich werden. Gleichzeitig wird hier aus Gründen der Darstellbarkeit ignoriert, dass auch Schulen Aufgaben haben, die über die reine Wissensvermittlung hinaus gehen und beispielsweise Kinder und Jugendliche ebenso zu selbstverantwortlichen und gesellschaftlich engagierten Individuen ausbilden sollen.

Einen anderen Weg gehen Studien, die versuchen, die Verwertbarkeit von Bildung zu bestimmen. Hierzu bieten sich auf längere Zeiträume hin orientierte statistische Methoden an, die aufzeigen sollen, welchen Zusammenhang es zwischen Bildungsaktivitäten und der späteren ökonomischen Nutzung dieser Aktivitäten gibt. Allerdings ist es für diese Untersuchungen meist notwendig, sie auf die Ergebnisse des formalen Bildungssystems zu beziehen. Letztlich wird zu meist die Frage gestellt, welche Zertifikate der formalen Bildung – also Schulabschluss, Berufsausbildung und Studienabschluss – Menschen benötigen, um bestimmte berufliche Posten zu erreichen oder ein bestimmtes Einkommen zu erwirtschaften. Dies ist möglich, da angenommen wird, dass die einzelnen Zertifikate zumindest im nationalen Rahmen untereinander vergleichbar wären, also beispielsweise der an der *Universität Regensburg* erworbene Bachelor mit dem an der *Leibniz Universität Hannover* erworbenen oder aber der Hauptschulabschluss einer Potsdamer Schule mit dem an einem ländlichen Schulzentrum in Baden-Württemberg erworbenen Hauptschulabschluss. Die Methodik der Studien ist in der Anlage relativ einfach nachvollziehbar, auch wenn sie in der Ausführung elaborierter sind. Es werden mithilfe statistischer Verfahren die Wahrscheinlichkeiten errechnet, mit der die Höhe der jeweils erworbenen Bildungstitel mit dem Erreichen beruflicher Positionen oder häufiger dem Erwirtschaften bestimmter Einkommen zusammen hängen. Dabei wird angenommen und auch immer wieder bestätigt, dass es bei der ökonomischen Umsetzung eine Hierarchie der Bildungsabschlüsse gibt. Menschen ohne Schulabschluss oder mit einem Hauptschulabschluss haben kaum Chancen, überhaupt in den Arbeitsmarkt einzusteigen.²³⁸ Menschen mit einem Realschulabschluss steigen zumeist nur in die unteren Segmente des Arbeitsmarktes auf. Menschen mit einem universitären Abschluss haben größere Chancen, gut bezahlte Posten zu besetzen und ein hohes Einkommen zu erwirtschaften, als Menschen mit einer Berufsausbildung.

In diesem Zusammenhang wird allerdings oft danach gefragt, ob der Unterschied zwischen einer Hochschulausbildung und einer Berufsausbildung sich monetär in der biographischen Perspektive „lohnen“ würde, also zumeist ob die für eine Hochschulausbildung aufgebrauchten ökonomischen Mittel und die Zeit, die man dank dieser Ausbildung nicht auf dem Arbeitsmarkt verbringen könne, sich dahingehend auszahlt, dass man letztlich mehr verdient, als Menschen, die eine meist kürzere Berufsausbildung absolvieren. Die Ergebnisse solcher Fragen sind sehr unterschiedlich, insbesondere stehen sie aber immer in der Kritik, einerseits die besonderen Herausforderungen, denen sich Studierende gerade durch eine als systematisch wahrgenommen Überlastung stellen müssen, nicht in Betracht zu ziehen und andererseits die Ausbildung auf einen ökonomischen Aspekt zu reduzieren, welcher in der Entscheidung für oder gegen einen Ausbildungsweg höchstens ein Faktor unter vielen sei.

Weiterhin ist die Errechnung einer Wahrscheinlichkeit zwischen formalen Bildungszertifikaten und dem Einkommen von Menschen nur ein Schritt, der mit diesen Studien möglich ist. Wichtiger ist die Interpretation der Ergebnisse. So ist es möglich – was tatsächlich im politischen Diskurs oft getan wird – zu schlussfol-

²³⁸ Entgegen der Vorstellung, dass eine Schulausbildung immer besser sei, als der Abbruch einer Schullaufbahn, stellen viele dieser Studien fest, dass es ökonomisch zumeist nur einen geringen Unterschied macht, ob eine Hauptschulabschluss erworben oder die Schule vorzeitig abgebrochen wurde. Gerade deshalb war und ist die Hauptschule als Einrichtung auch in der Kritik. Wichtiger für den biographischen Verlauf von Schülerinnen und Schülern der Hauptschulen scheint zu sein, dass ihnen nach ihrer Schullaufbahn weitere Bildungsmöglichkeiten offen stehen. Gerade in größeren Städten absolvieren viele dieser Schülerinnen und Schüler nach ihrer formalen Schulzeit weiterführende quasi-formale Bildungsgänge, die ihnen das Nachholen des Realschulabschlusses oder des Abiturs ermöglicht.

gern, dass die Erhöhung der Zahl von Abiturientinnen und Abiturienten – die zu-
meist mehr verdienen, als Menschen mit niedrigeren Schulabschlüssen – das ge-
sellschaftliche Einkommen erhöhen würde. Dies ist allerdings nur nachvollziehbar,
wenn davon ausgegangen wird, dass das Vorhandensein von mehr Menschen mit
einer hohen Schulausbildung auch mehr Arbeitsplätze mit einer höheren Bezah-
lung hervorbringen würde. Die gleichen Ergebnisse ließen sich auch dahingehend
interpretieren, dass die Erhöhung der Abiturientinnen- und Abiturientenzahl zu ei-
ner verschärften Konkurrenzsituation zwischen diesen und damit zu einer tenden-
ziellen Abwertung der Verwertbarkeit des Abiturs führen würde. Man könnte auch
dem Ergebnis, dass ein Hauptschulabschluss letztlich kaum mehr Einkommen er-
bringt, als der Abbruch einer Schulkarriere in einem bestimmten Alter, schließen,
dass der Abbruch einer Schulkarriere für Schülerinnen und Schüler von Haupt-
schulen sinnvoll sei. Dem lässt sich selbstverständlich unter Hinzuziehung von
nicht-ökonomischen Kriterien widersprechen, beispielsweise mit dem Hinweis,
dass Menschen ohne irgendeinen Schulabschluss praktisch überhaupt nicht an
demokratischen Prozessen partizipieren. Doch ist dies nur im Rahmen einer nach-
träglichen Interpretation der gewonnenen Daten möglich.

Bei aller Kritik, die an solchen Studien und vor allem den jeweiligen Interpretatio-
nen geäußert wird, bieten sie doch einen wichtigen Hinweis zu der Frage, was an
Bildung gemessen werden kann. Es ist nicht nur möglich, den Erkenntnisgewinn
von Bildungsprozessen im Rahmen dieser Prozesse oder im direkten Anschluss
anhand definierter Zielwerte zu bestimmen, es ist auch sinnvoll möglich, die Wir-
kung von Bildung in einer biographischen Perspektive zu bestimmen. Nicht alleine
der direkte Erkenntnisgewinn einer Veranstaltung kann abgefragt werden, son-
dern ebenso die Wirkung von Bildungsprozessen auf das Leben der Menschen
und den aus den Bildungsprozessen langfristig gezogenen Gewinnen. Diese Ge-
winne monetär oder aber anhand erreichter Positionen zu bestimmen, liegt gerade
dann auf der Hand, wenn Aussagen über große Menschengruppen – zumeist wird
dabei mit der Population ganzer Staaten gerechnet – getroffen werden sollen. Al-
lerdings ist dies nur eine mögliche Fragestellung.

Zu dieser möglichen Fragestellung existieren zwei grundsätzliche Kritikstränge.
Der eine Strang hebt darauf ab, die Unterkomplexität der meisten so gewonnenen
Ergebnisse zu betonen. Vor allem, wenn Studien so simpel interpretiert werden,
wie sie hier aus Gründen der Anschaulichkeit dargestellt wurden, stellen sie zu-
meist eine direkte Auswirkung von Bildung zu ökonomischen Gewinnen her, die
so nicht gezogen werden kann. Einerseits ist die implizite Annahme falsch, dass
Menschen Lernprozesse nur in ihre Biographie einbringen, wenn diese mit einem
formales Zertifikat beendet werden. Diese Sicht schließt non-formelle, informelle
und vor der Beendigung abgebrochene Bildungsaktivitäten aus. Andererseits ist
die Umsetzung von Bildungstitel in berufliche Erfolge von mehreren strukturellen
und individuellen Merkmalen beeinflusst. So wird in diesem Zusammenhang oft
berechtigt darauf hingewiesen, dass Frauen in Deutschland grundsätzlich besser
Bildungsergebnisse vorzuweisen haben und auch öfter höhere Bildungszertifikate
erwerben, aber gleichzeitig Männer die Teile des Arbeitsmarktes mit den höheren
Lohngruppen dominieren. Offensichtlich spielt das Geschlecht bei der Umsetzung
von Bildungstiteln in berufliche Positionen eine große Rolle. Ähnliches lässt sich
auch für andere Ungleichheitsstrukturen eruieren.

Allerdings sind sich der Verfasserinnen und Verfasser der meisten dieser Studien
bewusst, dass der Zusammenhang zwischen Bildung und beruflicher Perspektive

komplex ist und der empirisch bestimmbare Zusammenhang nur Wahrscheinlichkeiten liefern kann. Das Problem scheint eher in der vereinfachten Interpretation durch Presse, Öffentlichkeit und teilweise die Auftraggebenden der Studien zu bestehen. Zumeist werden die Studien nicht in ihrer Gänze rezipiert, sondern auf einfache Zusammenhänge reduziert.

Der zweite Kritikstrang merkt an, dass die quantitative Methodik, die Bildungszertifikate und berufliche Erfolge miteinander in Beziehung setzt, nicht in der Lage ist, die qualitativen Aspekte der Bildungsprozesse zu erfassen, die auf der Ebene der Nutzenden selber erfragt werden müssten. Bildungszertifikate würde nur wenig darüber aussagen, was die Menschen, welche einen Bildungsgang absolvierten, tatsächlich aus diesem für ihr restliches Leben mitgenommen hätten. Insbesondere, wenn die Bildungsaktivitäten nicht formal organisiert waren oder sind und wenn der Gewinn nicht alleine auf der ökonomischen Ebene verortet wird, sondern sich beispielsweise auch in der Steigerung des Wohlbefindens der jeweiligen Personen, der Steigerung des Selbstbewusstseins oder der verbesserten Möglichkeit zur aktiven Teilhabe an demokratischen und gesellschaftlichen Prozessen niederschlagen würde.

Als Beispiel, bei welchem die Diskussion auf diesem Gebiet schon länger stattfindet, kann wiederum die politische Erwachsenenbildung gelten. In seiner schon 1985 veröffentlichten Studie zur langfristigen Wirkung außerschulischer politischer Bildung diskutierte *Rudolf Sussmann (1985)* dieses Problem auf der Grundlage der damals aktuellen Debatten um die Notwendigkeit der Messung von Effekten dieser speziellen Form von nicht-formeller Bildung. Er betonte erstens, dass es schwieriger ist, die Effekte eines nicht-standardisierten Bildungsbereiches zu messen, als die eines standardisierten, genauer, dass es einfacher ist, die Wirkungen schulischer Bildung zu messen, als die von Bildungsaktivitäten, die neben der Schule besucht werden. Zweitens stellte er die Möglichkeiten und Grenzen der gebräuchlichen Konzentration auf relativ einfach zu erhebende Werte, wie die Zahl der Teilnehmenden oder die ökonomischen und zeitlichen Aufwendungen für einzelne Veranstaltungen, dar:

Wenn also der Erfolg oder – in dem weiten Verständnis – die Wirkung der außerschulischen politischen Bildung festgestellt werden soll, so ist dies immer nur für das jeweilige gesetzte Lehrziel, trägerspezifisch möglich. Eine große Anzahl von Trägern nimmt solche trägerspezifischen Beurteilungen vor. Allerdings ist der Niederschlag dieser Erhebungen in der wissenschaftlichen Literatur noch vergleichsweise gering.²³⁹

[Quantifizierende, K.S.] Verfahren können [...] zwar Aussagen über die Attraktivität einer Bildungsmaßnahme oder des Trägers bei den angesprochenen Teilnehmern machen, sie können auch Aussagen machen über den geleisteten Arbeitsaufwand und sind insofern als Grundlage der Mittelvergabe nicht – wie oft beschuldigt – gänzlich absurd, sie können aber keine wissenschaftlich begründete Aussage über den pädagogischen Erfolg machen, ob also bei einer hohen Zahl von Teilnehmern das gesetzte Ziel tatsächlich erreicht worden ist.²⁴⁰

Stattdessen setzte *Sussmann* auf leitfadengestützte Interviews, die mit Personen geführt wurden, welche rund zehn Jahre zuvor ein bestimmtes außerschulisches Seminar zum politischen System der BRD und den Möglichkeiten zur politischen Einflussnahme besucht hatten. Der Leitfaden ging hervor aus einer rekursiven Konstruktion des Seminars, insbesondere seiner Inhalte und pädagogischen Me-

²³⁹ *Sussmann (1985), S. 20.*

²⁴⁰ *Sussmann (1985), S. 22.*

thoden und den Erwartungen, die zum Zeitpunkt der Erstellung des Leitfadens an die politische Bildung gestellt wurden. Die Interviews waren, auf Grundlage des Leitfadens, bewusst offen gehalten, um Effekte des untersuchten Seminars eruieren zu können, welche nicht bei der damaligen Erstellung des Leitfadens in Betracht gezogen worden waren. Gerade der Ansatz, Menschen nicht direkt nach der Beendigung einer Bildungsaktivität nach deren Auswirkung, sondern erst Jahre später zu fragen, bot die Möglichkeit, nicht die individuell angenommen, sondern die realen Einflüsse dieser Aktivität nachzuvollziehen. Allerdings wurde nicht nur bei der Konstruktion dieses Studiendesigns, sondern offenbar von allen Interviewten selbstständig darauf hingewiesen, dass es schwierig ist, die konkreten Auswirkungen dieses einen Seminars im Rückblick von anderen Einflüssen abzugrenzen.

Die Ergebnisse der ausgewerteten Interviews waren insgesamt positiv. Wenn auch nicht alle Interviewten explizit positive Wirkungen des Seminars beschreiben konnten, so hatte es doch für den größten Teil dahingehend Einfluss, dass sie sich aktiver in politische Prozesse einbrachten oder sich zumindest in der Lage fühlten, demokratische Prozesse zu bewerten. Interessanterweise äußerte sich dies bei den Interviewten nicht vorrangig im eigenen Engagement in Parteien oder politischen Initiativen, sondern darin, dass sie regelmäßig politisch Verantwortliche aufsuchten und zu bestimmten Themen befragten. Dies kann als langfristige Wirkung politischer Bildung begriffen werden, die mit Methoden, die kurz nach Bildungsaktivitäten ansetzen, kaum eruiert werden können.

Eine weitere Wirkung des Seminars, welche *Sussmann* beschrieb, war, dass sich eine relativ große Anzahl der Interviewten an die pädagogischen Methodiken erinnern konnte und darauf hinwies, dass das Kennenlernen dieser Methoden für sie persönlich im Beruf und in der politischen Arbeit von Vorteil gewesen wären. Weniger der Inhalt, als vielmehr das Verfahren, Wissen zu erwerben und zu vermitteln, wurden von den Teilnehmenden des Seminars erlernt. Dies war von *Sussmann* nicht erwartet worden und konnte nur durch die qualitative Methodik seiner Untersuchung festgestellt werden. Weiterhin beschrieb eine Anzahl der Interviewten den Einfluss des Seminars nicht unbedingt als Wissenszuwachs oder als Beginn ihres politischen Engagements, sondern vielmehr als Teil ihrer gesellschaftspolitischen Tätigkeiten. Sie hatten das Seminar besucht, gerade weil sie sich schon gesellschaftlich engagierten. Einen großen Lerneffekt oder Einfluss auf ihr Leben habe das Seminar nicht gehabt.²⁴¹ Die Teilnahme an der Bildungsaktivität war insoweit Teil ihrer Identität und hat dazu beigetragen, diese zu festigen, unter Umständen hat dies indirekt auch ihr Selbstbewusstsein als politisch Engagierte und somit ihr Wohlbefinden gefördert. Dies scheint tatsächlich ein wichtiger Aspekt bei der Teilnahme an Bildungsprozessen zu sein. *Jochen Kade* und *Wolfgang Seitter* (1996) kommen bei der Befragung von langjährigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Funkkollegs ebenfalls zu dem Ergebnis, dass von diesen der mögliche Wissenserwerb nur einen Aspekt ihrer Bildungsaktivität darstellt.²⁴²

241 Man muss einschränkend bei den gesamten Antworten, die *Sussmann* (1985) präsentiert, beachten, dass die Menschen, die an diesen Interviews teilnahmen, dies freiwillig taten. Zudem mussten sie, damit ihre Aussagen in die Bewertung einfließen, nicht nur an einem Interview teilnehmen, sondern zudem das Transkript des Interviews autorisieren. Insoweit kann man davon ausgehen, dass vor allem Menschen an dieser Untersuchung teilnahmen, die ein positives Verhältnis zum damals besuchten Seminar hatten, selbst wenn sie aussagten, dass dieses keinen wirklich Lerneffekt für sie hatte.

242 Funkkollegs wurden in Deutschland jährlich zwischen 1966 und 1998 durchgeführt. Die höchsten Teilnahmequoten wurden in den späten 1970er und den frühen 1980er Jahren erzielt. Die Teilnahme an einem Funkkolleg beinhaltete nicht nur das regelmäßige Hören einer Radiosendung, sondern zudem den Bezug und das Durcharbeiten eines Begleitbriefes mit Materialien zum Thema und die Teilnahme an Studienbegleitzirkeln, welche an Universitäten und Volkshochschulen organisiert wurden. Zudem konnte jedes Funkkolleg mit dem Schreiben von zwei Hausarbeiten und zwei Klausuren mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Dieses Konzept verstand sich explizit als Form des Lernens im Medienverbund und war eng mit den frühen Diskursen um das Lebenslange Lernen verbunden. Seit 1998 versucht der hessische Rundfunk durch die Einbindung des Internets das Konzept des Funkkollegs unter dem Titel „Das neue Funkkolleg“ zu modernisieren.

Interessant war für die Befragten auch die soziale Komponente des Funkkollegs, die Selbstbestätigung und Hilfe bei der Strukturierung des eigenen Lebens, sowie das steigende Selbstbewusstsein und Wohlbefinden durch die Teilnahme an den Bildungsanstrengungen.

Sussmann (1985) weist in seiner Schlussbetrachtung darauf hin, dass die von ihm und seiner Arbeitsgruppe gewählte Methodik zwar relevante Ergebnisse über die langfristige Wirkung von Bildungsaktivitäten auf der Ebene der Teilnehmenden hervorbringt, aber gleichzeitig sowohl finanziell als auch vom Aufwand her sehr intensiv sei. Obwohl dieser Aufwand sich heute durch den Einsatz moderner Techniken merklich reduziert hat,²⁴³ ist dieser Hinweis trotzdem weiterhin relevant. Diese Barriere wird weiterhin dazu beitragen, dass ähnliche Studien nur selten unternommen werden.

Ein anderer Ansatz, Bildung zu messen, welcher weniger in der Bildungsforschung als vielmehr in bildungspolitischen Ansätzen sichtbar wird, gerade deshalb aber gesellschaftlich relevant ist, ist der Versuch, Erfolge des Bildungssystems daran zu messen, wie sehr die Absolventinnen und Absolventen den Anforderungen der gesamten Wirtschaft oder eines Bereiches der Wirtschaft gerecht werden. In seiner populären Form tritt dieser Ansatz zumeist auf, indem von Vertreterinnen und Vertretern eines Wirtschaftsverbandes beklagt wird, dass das jeweilige Bildungssystem nicht genügend Personen in einer Profession ausbilden oder zumindest mit den Fähigkeiten ausstatten würde, eine bestimmte Ausbildung zu beginnen. Zumeist sind diese Äußerungen, welche explizit politisch gemeint sind, mit Vorhersagen über eine wachsende Nachfrage nach Personen mit bestimmten Profilen verbunden sowie mit der Vorhersage, dass es zu wirtschaftlichen Schwierigkeiten kommen würde, falls das Bildungssystem nicht für die Ausbildung solcher Personen sorgen könnte.²⁴⁴

Abstrahiert von der Frage, ob diese Aussagen jeweils inhaltlich richtig oder berechtigt sind,²⁴⁵ stellen sie doch einen weiteren Ansatz zur Bewertung von Bildungseffekten dar. Es wird in diesem Ansatz nicht mehr auf der Ebene der einzelnen Individuen angesetzt, um die Erfolge eines Bildungssystems zu bewerten. Stattdessen wird der Erfolg und Misserfolg von Bildungseinrichtungen danach bestimmt, inwieweit sie genügend Personen mit bestimmten Kompetenzen und Fähigkeiten ausbilden würden. Dieser paradigmatische Unterschied ist hervorzuheben. Bildung wird in diesem Ansatz nach seiner Wirkung für einen größeren Aufgabenbereich befragt und nicht nach seiner Wirkung auf der Ebene der einzelnen Personen. Es wird eine Definition vorgenommen, welche Kompetenzen und welches Wissen vom Bildungssystem an eine Anzahl von Menschen vermittelt werden soll, die sich aus den Anforderungen eines größeren Systems ergibt. Grundlegendes Ziel ist dabei die Aufrechterhaltung oder Verbesserung dieses größeren Systems, in diesem Beispiel der Wirtschaft.

Auch wenn dieser Ansatz in Deutschland hauptsächlich von den politischen Interessensverbänden der Wirtschaft genutzt wird, um die eigenen Forderungen zu untermauern, lässt er sich auch in anderen Bereichen wiederfinden. Leicht nachvollziehbar ist dies beim Militär, welches sich in Deutschland, verstärkt aber auch in

243 Die Arbeitsgruppe musste die Interviews auf Tonband aufzeichnen und von dort transkribieren. Die Transkripte wurden in Papierform verschickt. Die Auswertung erfolgte offenbar von Hand und ohne den Einsatz von Computern.

244 Wobei über einen längeren Zeitraum betrachtet die jeweils geforderten Kompetenzen erheblich und relativ schnell variieren. Sie reichten in der deutschen Diskussion in den letzten Jahren von hochprofessionalisierten Berufen wie Informatikerinnen und Informatikern oder Ingenieuren und Ingenieurinnen bis zu der Forderung des Handwerks, dass Schülerinnen und Schüler mit besseren Grundkompetenzen in Rechtschreibung und Mathematik von der Schule entlassen werden sollten.

245 Grundsätzlich wird beispielsweise auf jede dieser Äußerungen von verschiedener Seite kritisiert, dass die Wirtschaft die Ausbildung der Kompetenzen, die sie von ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern fordere, selber zu übernehmen habe und nicht von der staatlichen Bildung fordern könne.

anderen Staaten, darum sorgt, geeignetes Personal zu finden oder zumindest auszubilden, um die eigene Funktion aufrecht zu erhalten. Da dies oft nicht im Rahmen des normalen Bildungssystems geschieht, investieren die meisten regulären Armeen der Welt relevant hohe Geldmittel in die Aus- und Fortbildung ihrer Soldaten und Soldatinnen. Seit dem zweiten Weltkrieg und der massenhaften Einführung des Radars – also einer technischen Apparatur, deren Bedienung Kenntnisse über die Grundlagen der Physik bedurfte – ist das vom militärischen Personal geforderte Wissen stetig gestiegen. Die Beherrschung der militärischen Hilfsmittel ist zu einem entscheidenden Faktor in der modernen Kriegsführung geworden und kann entscheidend für die Stärke einer Armee sein.²⁴⁶ Dies führt meist dann zur Kritik, wenn die Armee für eine große Anzahl von Menschen zur einzigen realistischen Chance auf eine geregelte Ausbildung und einen beruflichen Aufstieg wird. Abgesehen davon finden sich immer wieder Forderungen des Militärs, das hauptsächlich Schülerinnen und Schüler gewisse Fähigkeiten mitbringen sollten, sowie die Klage, dass dies bei den Menschen, die sich um die Aufnahme in den Militärdienst bemühen, in großer Zahl gerade nicht der Fall sei. In Staaten, in denen die Trennung zwischen Militär und Staat nicht so groß ist, wie in Deutschland oder den meisten Staaten in Nord- und Westeuropa und Nordamerika, nimmt deshalb das Militär auch direkten Einfluss auf die Schulbildung, bzw. bildet selber an Schulen aus.²⁴⁷

Denkbar ist allerdings auch, das von anderen Gruppen ähnliche Anforderungen an das Bildungssystem gestellt werden, wobei dies allerdings aktuell weitaus seltener vorkommt. Ein historisches Beispiel sind antikoloniale Befreiungsbewegungen, die jeweils Bildungssysteme aufbauten, um den Bildungsstand der Bevölkerung zu erhöhen und dieser damit eine Partizipation an der jeweiligen postkolonialen Gesellschaft zu ermöglichen. Die Anforderung an das jeweilige Bildungssystem war in solchen Fällen, möglichst alle Menschen mit Fähigkeiten auszustatten, die ihnen ermöglichen sollten, zu aktiv Teilhabenden der jeweiligen Gesellschaft zu werden. Verschiedene Befreiungsbewegungen, die kein Staatswesen übernahmen, setzten aus diesem Grund auf Bildungseinrichtungen, die parallel zum staatlichen Bildungssystem den Angehörigen der jeweils von der Befreiungsbewegung als zu befreiendes politisches Subjekt begriffenen Gruppe Bildung zukommen lassen sollten, die ihnen die Teilhabe an der zukünftigen Gesellschaft und dem Kampf um die eigene Befreiung ermöglichen würde. Als geschichtsträchtige Beispiele können hier die Black Power Bewegung in den USA und die zionistische Bewegung vor dem zweiten Weltkrieg genannt werden. Einer der Metadiskurse der Black Power Bewegung war die Annahme, dass die Vermittlung eines Wissens um Rassismus und eine spezifisch „schwarze“ Geschichtsdeutung für eine möglichst große Zahl von Schwarzen befreiend wirken würde.²⁴⁸ Die zionistische Bewegung vor dem zweiten Weltkrieg, insbesondere derjenige Zweig, der eine baldige Besiedlung eines jüdischen Staates anstrebte, bildete vor

246 Christoph Rosol (2008) beschreibt in seiner kulturwissenschaftlichen Abhandlung über die Genealogie der RFID-Technik diese Entwicklung gerade am Aufbau der Radarforschung in den USA während des Zweiten Weltkriegs und die gleichzeitig damit einhergehende Etablierung von massenhaften Fortbildungen für militärisches Personal auf universitärer Grundlage für die Handhabung der Radartechnik. Dabei erwähnt er, dass der zweiten Weltkrieg der erste Krieg war, in dem für Forschung und Technik mehr Geld ausgegeben wurde, als für die Munition. Bekannte Ergebnisse dieser Aufwertung der Technik – die nach Rosol zudem das Paradigma der anwendungsorientierten Forschung etabliert habe – waren neben der Radartechnik die Atombombe und der Versuch Deutschlands, mithilfe sogenannter Wunderwaffen den Krieg zu entscheiden.

247 Auch hier sind bekanntlich unterschiedliche Vorgehensweisen bekannt. Die faktische, wenn auch immer wieder herausgeforderte, Kontrolle der türkischen Gesellschaft durch das türkische Militär schlägt sich anders in der quasi-militärischen Ausbildung in den Schulen nieder, als die direkten vormilitärischen Ausbildungen in Militärdiktaturen wie Chile in der Zeit der Regierung Pinochet (1973-1990).

248 Dieser Diskurs ist heute, obwohl ein Teil der Forderungen der Black Power Bewegung erfüllt wurden und wichtige Organisationen wie die *Black Panther Party for Selfdefence* nicht mehr existieren, weiterhin virulent und in der US-amerikanischen Sub- und Populärkultur verankert.

allem in Polen, Russland und Deutschland ein eigenständiges Bildungs- und Lehrsystem aus, welches die Grundlagen der handwerkshaftlichen und bäuerlichen Arbeit vermitteln sollte. Das Ziel war, diese Fähigkeiten schon vor der Übersiedlung nach Palästina – oder in andere Gebiete, die zeitweise in der Diskussion waren – zu erlernen. Der Aufbau der zionistischen Bildungseinrichtungen war dabei auch ein Lerneffekt aus der Gründung der ersten explizit zionistischen Siedlung in Palästina, Rischon leTzion, durch eine Gruppe von ukrainischen Studierenden, von der rund die Hälfte binnen kurzem Palästina aufgrund der dortigen schwierigen Verhältnisse wieder verlassen hatte, unter anderem da ihnen das notwendige handwerkliche und landwirtschaftliche Wissen fehlte.

Bei allen Unterschieden zwischen den zuletzt diskutierten Beispielen, wurde in allen die Anforderung an ein Bildungssystem gestellt, Fähigkeiten zu vermitteln, die zuvorderst einer größeren Gruppe zugute kommen sollten. Die Qualität des Bildungssystems wurde anhand der Erfüllung dieser Anforderungen bestimmt und nicht auf der Ebene der einzelnen Individuen. Die Maßgabe war also weniger der konkrete Erkenntniszuwachs der Individuen, sondern die Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse für bestimmte Aufgaben. Etwas grob gefasst, kann man diese Ansätze zusammenfassend als utilitaristisch bezeichnen.

Allerdings wird dieser Ansatz, wie erwähnt, zumeist politisch genutzt und begründet. Ein allgemein akzeptiertes Globalmodell, wie genau bestimmt werden könnte, welche Fähigkeiten für welche Aufgaben nötig werden, liegt – allen Versuchen, ein solches zu formulieren, zum Trotz – bislang nicht vor. Eine Herausforderung an ein solches Modell wäre, frühzeitig zu bestimmen, welche Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt benötigt werden. Die meisten Bildungsgänge, auf die solche politischen Konzepte zielen, dauern sehr lange, oft mehrere Jahre, während derer sich die Anforderungen auf Seiten der politischen Vertreterinnen und Vertreter zumeist aufgrund aktueller Entwicklungen ändern. Ein Modell zur Bestimmung der Verwertbarkeit von Bildung beziehungsweise der Umsetzung von weiter gefassten Zielen, auf das sich bei der Konzeption von Bildungsaktivitäten – so dies politisch gewollt wäre – gestützt werden könnte, müsste diese Anforderungsveränderungen antizipieren.

Eine letzter Ansatz zur Beantwortung der Frage, was an Bildung gemessen werden kann, ist zwar in einigen Ansätzen schon angeklungen, soll aber aufgrund seiner Relevanz für informellen Bildungsaktivitäten hier noch einmal gesondert erwähnt werden. Bildung wird, trotz des verstärkten empirischen Zugriffs der letzten Jahre auf diesen Bereich, zunehmend als individuelle Tätigkeit begriffen, die zwar unterstützt und begleitet werden kann, bei der die Hauptarbeit aber von den jeweiligen Lernenden geleistet werden muss. Dies ist weiter oben im Text als Wende zu konstruktivistischen Vorstellungen des Lernen beschrieben worden. Zudem zielt ein großer Teil des Diskurses um Lebenslanges Lernen darauf ab, informelle Bildungsaktivitäten zu fördern. Gerade für Kompetenzen und Fähigkeiten, die nicht im Rahmen des formellen Bildungssystems vermittelt werden, wird verstärkt versucht, die einzelnen Personen zu eigenständigen Lernprozessen anzuregen.

Gleichzeitig ist bekannt, dass sich das Bildungsverhalten der Menschen nicht in dem Maße bestimmen lässt, wie dies gerne – beispielsweise durch die Definition von gesellschaftlichen Bildungszielen – versucht wird. Eine große Anzahl von Menschen organisiert sich – teilweise mit Unterstützung staatlicher Stellen, hauptsächlich der *Agentur für Arbeit*, zumeist aber auf eigene Kosten – Bildungsaktivität auf verschiedenen Gebieten. So gibt es eine große Zahl von Menschen, die for-

melle Bildungszertifikate auf dem zweiten Bildungsweg zu erwerben versucht. Gleichzeitig gibt es eine offenbar steigende Zahl von begonnen und auch abgeschlossenen Promotionen.²⁴⁹ Aber auch neben diesen formellen und quasi-formellen Bildungsgängen ist die Haltung zu Bildung im Allgemeinen und die Teilnahme an Bildungsaktivitäten beachtlich. Ein Beispiel sind die steigende Anzahl von Seniorinnen und Senioren, die in den letzten Jahren die an verschiedenen Universitäten geschaffenen – und im Rahmen der aktuellen Hochschulreform zumeist vor Kurzem wieder eingeschränkten – Möglichkeiten zum Besuch universitärer Veranstaltungen wahrnahmen.²⁵⁰ Allerdings scheinen viele Menschen beim Besuch solcher Veranstaltungen sich kaum an den von verschiedenen Seiten propagierten Zielen, wie der beruflichen Umsetzbarkeit von Bildungsaktivitäten, der Verbesserung der Fähigkeiten zur demokratischen Teilhabe oder der Erhöhung der Integrationsfähigkeit der Gesellschaft zu orientieren, sondern zu großen Teilen am eigenen Interesse.

Der terminologische Wandel von dem Nutzer beziehungsweise der Nutzerin zum Kunden oder zur Kundin, welcher im pädagogischen und bibliothekarischen Bereich als betriebswirtschaftliches Denken interpretiert und teilweise auch kritisiert wird, orientiert sich implizit an diesem Verhalten von Menschen. Dabei wird unterstellt, dass Menschen Angebote von Bildungseinrichtungen oder zur Bildung als Produkt wahrnehmen würden, für das sie einen bestimmten Preis bezahlen und dafür bestimmte Angebote und Standards erwarten würden. Auf verschiedene Weise ist versucht worden, die Interessen der Kundinnen und Kunden von Bibliotheken und Bildungseinrichtungen zu bestimmen. Letztlich scheinen im Anwendungsfall alle diese Methoden an der Komplexität der Anforderungen und bestimmten Vorannahmen zu scheitern. So setzt dieser Ansatz voraus, dass Menschen Bildungsaktivitäten wahrnehmen, weil sie sich davon einen Wissenszuwachs und über diesen Wissenszuwachs eine Veränderung in bestimmten Bereichen ihres Lebens versprechen. Die schon zitierten *Jochen Kade* und *Wolfgang Seitter* (1996) stellen demgegenüber in der Darstellung ihrer Untersuchung der Gründe für die Partizipation an Funkkolleges auch Menschen vor, denen die Inhalte der Funkkolleges relativ gleichgültig waren und die eher ein soziales Interesse mit ihrer Teilnahme verbinden. In einer betriebswirtschaftlichen Logik müssten solchen Kundinnen und Kunden Angebote gemacht werden, die nicht auf Wissensvermittlung abheben, sondern explizit deren soziale Funktion herausarbeiten, in der Realität wird dies in keiner Bildungseinrichtung so gehandhabt, da davon ausgegangen wird, dass Bildungsaktivitäten vorrangig eine Bildungsfunktion hätten.

Wichtig ist die Ebene, auf die sich mit dieser Sichtweise begeben wird. Das Interesse der einzelnen Person steht im Mittelpunkt. Die verbreitete, wenn auch eher

249 Dies wird teilweise auf die steigenden Schwierigkeiten beim Übergang von Studium in den Arbeitsmarkt zurückgeführt. Der Drohung, eine gewisse Zeit nach dem Studium – wobei es sich bei diesem Zeitraum zumeist um einige Jahre handelt – arbeitslos zu sein, steht offenbar die Möglichkeit, ein weiteres Bildungszertifikat zu erwerben, gegenüber, welche immer öfter gewählt wird. Dies ist allerdings nur eine mögliche Erklärung. Andere Erklärungsansätze gehen davon aus, dass es beständig einen Druck auf jeweils höhere Zertifikate gegeben hätte. Historisch gesehen hätten immer mehr Menschen versucht, immer höhere Bildungszertifikate zu erwerben, welche allerdings aufgrund dieses Ansturms immer mehr an ökonomischen Wert verloren hätten. So hätte zum Beispiel die Bedeutung des Abiturs im Laufe des 20. Jahrhunderts rapide abgenommen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als nur eine kleine Anzahl von Menschen dieses Zertifikat erwarb, sei mit diesem Erwerb eine soziale Sicherheit verbunden gewesen, oder anders ausgedrückt: der Erwerb eines Abiturs hätte einen Arbeitsplatz garantiert und eine relativ gesicherte soziale Existenz ermöglicht. Mit dem Ansteigen der Zahl der Abiturienten und späterhin der Abiturientinnen, sei diese Bedeutung des Abiturs verschwunden und sein Wert durch die massenhafte Vergabe gemildert worden. Dies – so die Interpretation – sei zeitversetzt mit allen Bildungszertifikaten geschehen und hätte beispielsweise auch dazu beigetragen, dass Hauptschulabschlüsse als Äquivalente zu früheren Volksschulabschlüssen heute fast keinen Wert mehr hätten. Nachdem die Abwertung universitärer Ausbildung durch den massenhaften Anstieg der Studierendenzahlen stattgefunden hätte, sei der Anstieg der Promotionszahlen nur ein weiterer Schritt zur Entwertung des nächsthöheren Zertifikats. Dem würde von der Bildungspolitik durch die Einführung weiterer Zertifikate, aktuell also der Differenzierung der Hochschulzertifikate Diplom und Magister in die zwei aufeinander aufbauenden Abschlüsse Bachelor und Master, entgegengewirkt.

250 Vgl. *Brauerhoch / Dabo-Cruz / Böhme* (2005), *Anding* (2002). Für die bibliothekarische Arbeit für diese Altersgruppe siehe *Barbian / Fühles-Urbach* (2008).

unausgesprochene Annahme, dass Menschen bei der Wahl von Bildungsangeboten in einem operationalisierbaren Rahmen rational handeln würden, wird durch solche Untersuchungen wie die von *Kade* und *Seitter* immer wieder desavouiert. Die Annahme, dass Menschen beispielsweise Bildungsgänge danach auswählen, wie diese zu ihren Vorstellungen eines erfüllten Arbeitslebens beitragen könnten, bestätigt sich in solchen Untersuchungen fast nie. So ist beispielsweise ein in regelmäßigen Abständen thematisiertes Problem der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, dass die jeweils Studierenden ihre Ausbildung oft nicht gewählt haben, weil sie ein überwältigendes Interesse an der Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer haben, sondern weil sie ein Interesse am Studium hatten, andere Fächer sie aber noch weniger interessierten. Auch zeigt sich immer wieder, dass die Zeitrahmen, in denen bei der Auswahl von Bildungsaktivitäten oder auch der Entscheidung über die Nichtteilnahme an Bildungsgängen geplant wird, selten so weit gewählt werden, wie dies in der Bildungspolitik anvisiert wird. Die Vertrautheit mit Strukturen und Orten; nicht dokumentierte Vorstellungen von Bildungsinhalten, die bei den Individuen vorherrschen; die Konzentration auf Themen, die persönlich als interessant eingeschätzt werden, anstatt auf Bildungsgänge, die statistisch gesehen einen beruflichen Aufstieg ermöglichen würden; soziale Barrieren, das persönliche gesellschaftliche Umfeld und schlicht der Zufall bei der Auswahl von Informationen über Bildungsangebote scheint für die Wahl der Individuen, welche Bildungsaktivitäten sie beginnen, einen so großen Einfluss zu haben, dass an dieser Komplexität bislang Methoden, die dieses Verhalten prognostizieren sollen, regelmäßig scheitern.²⁵¹

Offenbar bestimmen Menschen den Wert von Bildung und Bildungsaktivitäten zu einem großen Teil nach einem jeweils individuellen Bewertungssystem, welches von teilweise sehr differierenden Zielsetzungen ausgeht. Gerade aus der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Schichten und Milieus ist bekannt, dass solche individuellen Zielsetzungen mitnichten agesellschaftlich zu begreifen sind. Vielmehr sind sie persönliche Interpretationen von Möglichkeiten auf Grundlage einer sozialen und ökonomischen Stellung und den mit dieser Stellung verbundenen Interpretationen der Gesellschaft, sowie von Erwartungen und Paradigmen, die als Ergebnis struktureller Prozesse zu begreifen sind. Dennoch ist es sowohl unter dem Paradigma des selbstorganisierten Lernens, welches im Rahmen des Konzeptes Lebenslanges Lernen vertreten wird, als auch unter der Maßgabe der größtmöglichen sozial vertretbaren individuellen Entscheidungsfreiheit, die im vorherigen Kapitel als Bestandteil einer sozial gerechten Gesellschaft bezeichnet wurde, möglich und auch notwendig, die individuelle Bewertung von Bildungsaktivitäten als Maßgabe für deren Wirksamkeit zu bestimmen. Die Umsetzung persönlicher Ansprüche und das Erreichen individueller Zielsetzungen – auch wenn diese nicht unbedingt gesellschaftlich als sinnvoll angesehen werden, eventuell auch nicht nachvollziehbar sind oder mit dem eigentlichen pädagogischen Zielsetzungen wenig gemeinsam haben – kann theoretisch ebenfalls gemessen werden.

Von besonderem Interesse erscheint dabei, dass Menschen bei kurz- und langfristigen Bildungsaktivitäten gleichermaßen oft Wert auf ein großes Wohlbefinden legen, wobei auch dieses Wohlbefinden schwer zu operationalisieren ist. Offenbar

251 Als Beispiel können hier die – gemessen an ihren Zielsetzungen – historisch regelmäßig gescheiterten nationalen Bildungsplanungen genannt werden oder auch der Hinweis von *Ahlheim / Heger* (2006), dass die Evaluation von Angeboten der politischen Bildung, die im Rahmen von Qualitätsmanagementsystemen verstärkt betrieben wird, zwar dazu geführt hat, dass die jeweiligen Anbieter mehr quantitative Verfahren zur Bestimmung der Qualität ihrer Angebote anwenden würden, diese Ergebnisse aber kaum dazu führen würden, dass sich die Programme der Anbieter gravierend änderten. Zurückgeführt wird das laut *Ahlheim* und *Heger* auch darauf, dass die bis dato angewandten qualitativen Verfahren zur Bestimmung des Bildungsbedarfs ähnliche oder teilweise sogar vielfältigere Ergebnisse erbracht hätten, als die Methoden, die im Rahmen der neu eingeführten Qualitätsmanagementsysteme genutzt werden.

gilt aber vielen Menschen die gefühlte Qualität einer Schule, Hochschule oder eines Ausbildungsplatzes als dem Ort, an welchem direkte und indirekte Lernprozesse stattfinden, als ein wichtiges Entscheidungskriterium für die – im Rahmen der jeweiligen Möglichkeiten denkbare – Wahl einer dieser Einrichtungen und die abschließende Bewertung des Besuchs der jeweiligen Bildungseinrichtung. Ebenso verhält es sich bei kurzfristigen Bildungsaktivitäten. Das Umfeld und die institutionenspezifische Kultur werden in qualitativ angelegten Studien immer wieder als wichtig hervorgehoben. Das persönliche Wohlbefinden spielt offenbar für die Bewertung von Bildungsaktivitäten eine wichtige Rolle, auch wenn es oft keine Aussagen über den Wissenszuwachs oder die Verwertbarkeit des erworbenen Wissens zulässt. Gerade wenn Bildungsaktivitäten unter dem Gesichtspunkt bewertet werden sollen, ob diese zur Entwicklung der persönlichen Identität beigetragen haben, scheint es unumgänglich, auch die Ebene des Wohlbefindens bei der Messung von Bildungseffekten zu berücksichtigen.

Obwohl diese Ebene des Wohlbefindens neben der reinen Lernaktivität in der Forschung zu Bildungseffekten kaum beachtet wird, scheint sie intuitiv einsichtig. Der an zahlreichen Hochschulen und Schulen unternommenen Versuche, die jeweiligen Alumni zu organisieren, basiert oft auf der Vorstellung, dass diese durch die spezifische Kultur der jeweiligen Einrichtungen geprägt gewesen seien. Wenn dies positiv möglich ist, wird beim Marketing für Bildungsaktivitäten zumeist auch auf die Kultur und das Umfeld des Ortes eingegangen, an welchem die Veranstaltungen stattfinden soll. So werden die Gebäude, die Gegend, die Möglichkeiten für Aktivitäten außerhalb des reinen Lernbetriebs bei Seminaren der meisten Anbieter gesondert hervorgehoben. Bei der Organisation nahezu aller Konferenzen wird großer Wert auf die Gestaltung von Kontaktmöglichkeiten, sozialer Events und eines anregenden Umfeldes gelegt.²⁵² Intuitiv wird davon ausgegangen, dass Wohlbefinden eine relevante Variable für die Bewertung von Bildungsaktivitäten darstellt.

Allerdings ist die Messung des erreichten Wohlbefindens und des Erreichens von individuellen Zielsetzungen weit schwieriger zu bewerkstelligen, als die meisten bislang vorgestellten Ansätze. Es ist offensichtlich, dass vorrangig qualitative und somit aufwendige Methoden angewandt werden müssen, um die individuellen Ansprüche an Bildung und daran anschließend die Umsetzung dieser Anforderungen zu eruieren.

Ebenen. Systematisiert man die bisher getroffenen Feststellungen zu den unterschiedlichen Ansätzen, Bildung zu messen, nach den Ebenen, auf die in diesen Ansätzen zugegriffen wird, lassen sich folgende vier herausarbeiten.

Bildung lässt sich offenbar sinnvoll bestimmen

- auf der Ebene der einzelnen Individuen
- auf der Ebene von spezifischen Bildungseinrichtungen
- auf der Ebene größerer Regionen, wie beispielsweise Bundesländern
- auf nationaler bzw. gesamtgesellschaftlicher Ebene

²⁵² Sogenannte Unkonferenzen oder Barcamps, die seit 2005 in der wissenschaftlichen und in Deutschland seit 2008 als Bibcamp in der bibliothekarischen und als Educamp in der pädagogischen Sphäre organisiert werden, und sich dadurch auszeichnen, dass sie – ähnlich wie bei der sozialen Software und der kollaborativen Contentproduktion – auf die aktive Partizipation durch die Teilnehmenden vertrauen, legen durchweg einen Schwerpunkt auf die Organisation von sozialen Events und der Ermöglichung einer offenen, flexiblen und förderlichen Lernkultur. Gerade bei diesen Barcamps wird ein Hauptaugenmerk auf das Wohlbefinden der Teilnehmenden gelegt.

Auf diesen einzelnen Ebenen sind, wie schon deutlich geworden ist, immer wieder unterschiedliche Wirkungen von Bildungsaktivitäten bestimmbar. Auf nationaler Ebene interessiert beispielsweise die reale Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems weit mehr, als auf der Ebene der einzelnen Individuen. Auf dieser Ebene erscheint die Durchlässigkeit oder auch die Nichtdurchlässigkeit eher als Barriere, vorgezeichneter Bildungsweg oder persönlicher Chance und weniger als strukturelle Bedingung eines Gesamtsystems. Während die Verteilung der Bildungseffekte auf gesamtgesellschaftlicher Ebene als strukturelle Ermöglichung von Chancen und gesellschaftlichen Wertschöpfungen gesehen wird, ist das Interesse von kleineren regionalen Einheiten stärker an der Schaffung von regionalen Potentialen orientiert. Beispielsweise kann es in einem Extrembeispiel für die Bewertung eines regionalen Bildungssystems von geringem Interesse sein, ob es den Schülerinnen und Schülern einen gerechten Zugang zur Hochschulbildung bietet, weil es als regionales System selber keine Hochschulen beinhaltet und deshalb von der Ermöglichung eines solchen Zugangs nur in sehr geringem Maße profitieren würde.²⁵³ Einen ähnlichen Unterschied kann man bei der Bewertung von Bildungseinrichtung auf der Ebene von einzelnen Institutionen und der Ebene der einzelnen Individuen ausmachen. Institutionen sind – neben dem für die weitere längerfristige Finanzierung oft notwendigen Erreichen von Nutzungszahlen – zumeist daran interessiert, einen bestimmbaren Zuwachs an Wissen bei den Teilnehmenden nachzuweisen. Dies verbindet sich allerdings oft mit weitergehenden Ansprüchen. So sind Schulen neben der reinen Wissens- und Kompetenzvermittlung immer auch daran interessiert, möglichst viele ihrer Schülerinnen und Schüler zu einem erfüllten und erfolgreichen Leben zu verhelfen, was zumeist Merkmale wie Entscheidungssicherheit und Wahrnehmung der persönlichen Selbstwirksamkeit beinhaltet.²⁵⁴ Individuell kann das Interesse, wie weiter oben gezeigt, auch ganz anders gelagert sein.

Neben den unterschiedlichen Interessenslagen implizieren die verschiedenen Ebenen aber auch die Verwendung unterschiedlicher Methoden zur Bestimmung von Bildungseffekten. Allgemein wird der Einsatz von qualitativen Methodiken aufwendiger, je mehr Menschen die jeweils untersuchte Ebene umfasst. Ist die Datenerhebung durch Interviews und teilnehmende oder videogestützte Beobachtungen auf der Ebene der Individuen sinnvoll, wird dieser Aufwand, wenn er auf eine Institution bezogen wird, schon so groß, dass ein sinnvoller Einsatz zumeist nur noch durch Stichproben und verstärkte Standardisierung von Leitfäden und Interviews möglich ist. Allerdings bieten sich auf dieser Ebene offenbar Experten- und Expertinneninterviews an. Zumindest werden sie in vielen Studien als Methode gewählt.²⁵⁵ Bei Versuchen, die Wirkung von Bildung auf regionaler oder gesamtgesellschaftlicher Ebene zu bestimmen, kommen qualitative Methodiken quasi nicht

253 Allerdings sind solche regionalen Bildungssysteme in den Staaten der Ersten Welt selten. Vor allem in Deutschland wird versucht, ein flächendeckendes Angebot an Bildungseinrichtungen zur Verfügung zu stellen und somit die traditionelle Benachteiligung des ländlichen Raumes und infrastrukturschwacher Gebiete zu überwinden. Gerade im Bezug auf das Bildungssystem konnten dabei in den letzten Jahrzehnten strukturelle Verbesserungen realisiert werden. In einigen Regionen, vor allem in den Neuen Bundesländern, scheint allerdings das Problem in modifizierter Form fortzubestehen. Dies betrifft insbesondere in der Schule erfolgreiche junge Frauen, welche nach ihrem Abschluss diese Regionen in einer solchen Zahl verlassen, dass dies zu einer signifikanten höheren Zahl von jungen Männern im Alter der ersten Berufsausbildung geführt hat. Insbesondere durch die – im Gegensatz zu Großstädten wie Berlin und Hamburg – unangefochtene Dominanz heterosexueller Beziehungsvorstellungen in diesen Gebieten, wird dieser Zustand als Problem angesehen. Auf nationaler Ebene ist dies allerdings Teil des bildungspolitisch gewollten und begrüßten Trends der steigenden Bildungserfolge von Frauen.

254 Allerdings sind Schulen wegen der langen Zeit, in der dieselben Schülerinnen und Schüler die jeweilige Institution besuchen, ein Extremfall. Die entstehenden Bindungen sind extrem hoch. Dies ist beispielsweise bei Weiterbildungseinrichtungen nicht der Fall.

255 Wobei hier unterschiedliche Formen dieser Interviews, angefangen von vollständig offenen Informationsgesprächen bis zu elaborienten Delphi-Studien, die mehrere, auf einander aufbauende Befragungsschritte kombinieren, unter diesem Begriff zusammengefasst sind. Letztlich kommen alle diese Formen nicht so oft zum Einsatz, dass in der hier vorgelegten Arbeit eine weitergehende Aufgliederung zu einem Erkenntniszuwachs führen würde. Bei der Konzeption der einzelnen Untersuchungen ist die Entscheidung für oder gegen eine jeweilige Form der Expertinnen- und Expertenbefragung selbstverständlich essenziell.

zur Anwendung. Nur in einigen, allerdings oft recht groß angelegten, Untersuchungen wird versucht, die empirischen Ergebnisse mit sinnvoll gewählten Stichproben qualitativ zu überprüfen.²⁵⁶ Die gegenläufige Tendenz lässt sich beim Einsatz von quantitativen Methodiken feststellen. Insbesondere auf gesamtgesellschaftlicher Ebene wird fast durchgängig mit quantitativen Methoden gearbeitet. Dieser Einsatz nimmt bis zur Ebene der einzelnen Institutionen ab. Auf individueller Ebene sind quantitative Methoden nicht mehr sinnvoll einsetzbar.

Wie jede wissenschaftliche Methodik, haben die jeweils angewandten qualitativen und quantitativen Methoden Grenzen. Quantitative Methoden müssen immer mit einer Standardisierung arbeiten, also mit einer Definition dessen, was auf welche Weise erfragt und abgebildet werden soll. Dies schlägt sich in der Konzeption von Fragebögen, Tests und Auswertungsbögen nieder. Auch wenn jede Studie versucht, einen gewissen Spielraum für unerwartete Ergebnisse zu öffnen, kann dennoch festgestellt werden, dass, je größer die Menge der untersuchten Effekte und – im Fall von Bildung – Menschen ist, umso mehr Besonderheiten der untersuchten Entitäten normiert werden müssen. Insoweit ist die Aussagekraft solcher Untersuchungen immer eingeschränkt. Um dies wieder an einem Extremfall zu verdeutlichen, lässt sich wieder auf die PISA-Studien zurückgreifen. Diese versuchen bekanntlich über einen theoretisch möglichst langen Zeitraum eine möglichst große Zahl von Bildungssystemen zu vergleichen, um die Entwicklung dieser Systeme und ihrer Effekte auf einer internationaler Ebene darzustellen.²⁵⁷ Dies hat den Effekt, dass vollkommen unterschiedliche Schulsysteme auf einen gemeinsamen Nenner normiert werden müssen. Deshalb wird in den Studien bei der Bewertung der sogenannten naturwissenschaftlichen Kompetenz auf ein konstruiertes Unterrichtsfach „Naturwissenschaft“ zurückgegriffen. Eine in der internationalen Auswertung der PISA-Studien gestellte Frage lautete, wie viele Stunden Jugendliche in „Naturwissenschaft“ unterrichtet werden und wie sich die jeweilige Stundenzahl auf ihre Kompetenz auswirkt. Allerdings ist das Fach „Naturwissenschaft“ – im Gegensatz zu anderen Staaten – in Deutschland nicht geläufig und wird nur in einigen Projektschulen unterrichtet. Historisch hat sich im deutschen Schulwesen die Dreiteilung in Physik, Chemie und Biologie durchgesetzt. Diese Fächer werden mit teilweise unterschiedlichen Methoden, Zielen und Hilfsmitteln unterrichtet. Klar ersichtlich ist, dass in diesen Fächern die Vermittlung von Kenntnissen anders funktioniert, als in einem theoretisch möglichen Fach „Naturwissenschaft“, welches die Themenbereiche dieser drei deutschen Fächer umfassen würde. Einige Sachverhalte würden anders und zusammenhängender, einige dafür nicht so tiefgehend behandelt werden. Diese Besonderheit wird durch die für die Vergleichbarkeit notwendige Normierung verdeckt, wenn auch in der Auswertung diskutiert.²⁵⁸

Die Grenzen der quantitativen Methoden liegen hingegen hauptsächlich im Bereich der Überbewertung individueller Ansichten, den Intervieweffekten – also dem Problem, dass jede Interviewsituation eine künstlich hergestellte ist, in welcher an-

256 Experten- und Expertinneninterviews werden bei der Konzeption solcher Studien eingesetzt, um auf ihnen aufbauend die jeweils verwendeten quantitativen Methoden zu konstruieren. Allerdings gelten diese Interviews dann nicht als eigenständig verwendete Methode und werden auch kaum in die Bewertung und Darstellung einbezogen.

257 Zumindest war die Studie von der OECD daraufhin angelegt, beständig wiederholt zu werden. Das Deutschland sich nach dem Durchlaufen einer vollen sechsjährigen Welle entschlossen hat, nur noch zum Teil an diesen Studien teilzunehmen indem die differenzierten Ergänzungsstudien durch eine rein nationale Bildungsberichterstattung ersetzt wurde, hat auf die Originalkonzeption der PISA-Studien keine Einfluss. Allerdings zeigt dies Entscheidung deutlich auf, dass die Teilnahme an Vergleichsstudien eine politische Entscheidung ist und keine, die alleine aus einer wissenschaftlicher Perspektive begründet werden könnte.

258 Vgl. Prenzel / Schütte / Walter (2007). Allerdings wurden in der Auswertung der PISA-Studien eher die möglichen Nachteile dieser Trennung erwähnt und die Vorteile, die besonders in der Vertiefung von theoretischen Ansätzen und Themen zu suchen sein werden, nicht mit einbezogen. Bemerkenswert ist allerdings, dass sich die Konstruktion des Faches „Naturwissenschaft“ strukturell aus dem Ansatz der Studie selber ergibt, nicht aus dem Bildungssystem, dass untersucht wurde.

ders gehandelt und gedacht wird, als im Alltag –, dem Problem der Objektivierbarkeit von Beobachtungen und oft auch der Aufwendigkeit bei der Datenakquise und Auswertung. Außerdem sind mithilfe rein qualitativer Methoden strukturelle Bedingungen nur schwer valide nachweisbar.

Zudem lassen sich auf den vier Ebenen sehr unterschiedliche Fragestellungen bearbeiten. Auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene vor allem Fragen der Durchlässigkeit des Bildungssystems, der Vergleichbarkeit von Bildungsergebnissen, des Einflusses von Bildungstiteln auf die durchschnittliche berufliche Karriere und der Umsetzung nationaler Bildungsziele. Regional lassen sich ähnliche Fragen, bezogen auf die Bildungsanstrengungen in einer Region, stellen. Zudem kommen Fragen der kurz- und mittelfristigen Effektivität von infrastrukturellen Bildungsinvestitionen, die sich hauptsächlich lokal auswirken sollen. Auf der Ebene der Institutionen lassen sich vor allem Fragen nach den Auswirkungen einzelner Bildungsangebote, beispielsweise von Seminaren oder Lernarrangements, stellen. Individuell sind vor allem Fragen zur Motivation zu Bildungsaktivitäten, zu Kosten und Gewinnen dieser Aktivitäten und zur individuellen Wahrnehmung und der persönlichen Organisation von Bildungsanstrengungen zu stellen.

Allerdings beschränkt sich kaum eine der real durchgeführten Studien auf eine Methodik. Zumeist wird versucht, durch den Einsatz eines Sets von Methoden, die mit einer grundsätzlich bevorzugten Methodik gewonnenen Ergebnisse abzusichern. Dies passiert oft auch durch die Sichtung schon vorhandener Studien bei der Konzeption von Untersuchungen oder bei der Auswertung von Ergebnissen. So werden beispielsweise auf Grundlage der Kenntnisse gesamtgesellschaftlich orientierter, empirischer Studien über die unterschiedlichen Umsetzungen von Bildungstiteln in berufliche Positionen durch Männer und Frauen, Forschungen auf der Ebene der einzelnen Institutionen zu geschlechtlich divergenten Lernaktivitäten konzipiert. Oder es werden die in biographisch orientierten individuellen Interviews zur Wahrnehmung eines Bildungsangebots gewonnen Aussagen im Rahmen einer Sekundäranalyse mithilfe von Kenntnissen über Barrieren innerhalb von Bildungssystemen verortet.

Zeitraum. Neben der Frage der Ebene, auf der Bildungseffekte bestimmt werden können, stellt sich immer auch die Frage nach dem untersuchten Zeitrahmen. Es wurden weiter oben schon mehrere Ansätze diskutiert. Sinnvoll lassen sich diese wiederum in vier Kategorien einordnen:

- Effekte laufender Bildungsaktivitäten, beispielsweise in Schul- oder Abschluss-tests
- kurz nach der Beendigung einer Bildungsaktivität
- biographisch
- in einem spezifizierten Zeitraum

Der gewählte Zeitraum beinhaltet erkennbar Annahmen über die Wirkungen und Aufgaben von Bildung. Die Messung laufender oder gerade beendeter Bildungsaktivitäten ist hauptsächlich dazu geeignet, das Wachstum von Wissen, von Fähigkeiten oder auch von intrinsischen Werten wie individuellem Selbstbewusstsein oder individueller Selbstwirksamkeitserfahrung zu bestimmen. Zu einem großen Teil ist die Hauptaufgabe der Messung von Effekten laufender Aktivitäten die Motivation der Lernenden. Wieder sind die Schultest als Extrembeispiel geeignet, um diesen Effekt zu illustrieren. Ein Vokabeltest soll den Lernenden und den Lehrenden über die Fortschritte der Lernenden Auskunft geben, er soll auch zeigen, wie groß oder gering die Leistungsstreuung in einer Klasse oder Lerngruppe ist. Zu-

dem soll ein bevorstehender oder potentieller Vokabeltest die Lernenden motivieren, sich die jeweils aktuell vermittelten Vokabeln anzueignen. Sie sollen mit dem Test unter anderem eine Rückmeldung über den Erfolg dieser Aneignung erhalten und dadurch über ihre Erfolge und Defizite aufgeklärt werden. Gleichzeitig sollen Lehrende auf der Grundlage der Ergebnisse von Tests die Wirksamkeit ihrer pädagogischen Methodiken bestimmen und diese gegebenenfalls modulieren können. Obwohl in der gesamten Geschichte der Pädagogik die Effektivität dieser Tests umstritten war, ist dies doch der Hauptgrund für ihren Einsatz.²⁵⁹

Obwohl die auf diese Weise erhobenen Daten in großer Zahl existieren und von den Lehrkräften zur Bestimmung der Noten auf den Zeugnissen dokumentiert werden, werden sie in der Bildungsforschung selber kaum genutzt. Dies hat offensichtlich einen Grund im Datenschutz, der bei diesen individualisierten Daten entsprechend hoch anzusetzen ist. Gleichsam stellt sich bei der Verwendung von Zensuren die Frage nach der Vergleichbarkeit. Obwohl sie generell auf der Basis der bundeslandweit gleichen Lehrpläne und derselben Skala verteilt werden, stellen sie doch eine, nur aus dem Kontext der jeweiligen Klasse, Schulumgebung und individuellen Einschätzung der Lehrenden zu verstehende Bewertung dar.

Deshalb greifen Untersuchungen, die aus unterschiedlichen Gründen eine Auskunft über die Wissensstände von Schülerinnen und Schülern benötigen, zumeist auf eigene Tests zurück, welche außerhalb der Schulen unter normierten Bedingungen ausgewertet werden können. Dies ermöglicht zudem Werte abzufragen und zu messen, die im schulischen Unterricht keine Relevanz haben und deshalb auch nicht Prüfungsgegenstand sind. Prominentes Beispiel sind dabei wiederum die PISA-Studien, deren Datengrundlage hauptsächlich auf Tests beruhen, welche durch 15-jährige Schülerinnen und Schüler gesondert für diese Studien geschrieben wurden. Aber auch zahlreiche Studien zur Überprüfung von schulreformerischen Ansätzen, die in Schulen durchgeführt wurden, greifen auf ähnlich entstandene, wenn auch quantitativ kleinere Datensätze zurück.²⁶⁰

Anders sind Tests zu bewerten, welche den endgültigen Erfolg einer Bildungsaktivität dokumentieren sollen. In der vorliegenden Arbeit wurden sie beständig als Zertifikate thematisiert, was ihren Doppelcharakter offenbart. Einerseits stellen sie einen endgültigen Test dar, welcher idealtypisch die gesamten erworbenen Erkenntnisse und Kompetenzen der Lernenden überprüfen soll, die im Rahmen der jeweiligen Bildungsaktivität erworben wurden, gleichzeitig wird mit ihrer Verleihung zumindest theoretisch der Zugang zu anderen Bildungsaktivitäten oder anderen Tätigkeiten eröffnet.²⁶¹ So ermöglicht das Abitur als Zertifikat – zumindest inhaltlich – den Zugang zur Hochschulbildung, der Führerschein als Zertifikat einer bestandenen Fahrprüfung verleiht das Recht zum Führen von Fahrzeugen auf öf-

259 Dem steht nicht entgegen, dass zahlreiche Lernende solche Tests hauptsächlich als Gängelung erfahren und in Einzelfällen Pädagoginnen und Pädagogen diese Tests auch tatsächlich als Machtinstrument einsetzen.

260 *Claudia Schuurt (2006)* diskutiert beispielsweise in ihrer Studie zur gesellschaftlichen Wirkung der – zwischenzeitlich abgeschafften – Orientierungsstufe in Niedersachsen die wichtigsten Studien zu den Experimenten mit Orientierungsstufen, die zwischen der Grundschulzeit und den Übergang in das dreigliedrige Schulsystem geschaltet wurden, um eine chancengerechtere Verteilung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Diese Studien erstrecken sich von den späten 1970er Jahren bis zu den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts und greifen, trotz aller paradigmatischer Wechsel in der Bildungsforschung während dieses Zeitraumes, kontinuierlich auf die Methodik gesonderter Tests zurück.

261 Die zunehmende Entinstitutionalisierung von Bildung und der Wachstum des Bildungsmarktes hat allerdings auch zu Zertifikaten geführt, welche letztlich keine weitere Bedeutung haben, bzw. deren Bedeutung sich erst im Laufe der Zeit herausstellen muss. Teilweise wird dies – wie beim Bachelor an deutschen Hochschulen – als Akzeptanzproblem analysiert. Teilweise hat dies aber auch damit zu tun, dass die Einrichtung von Bildungsangeboten jedem und jeder offensteht und damit auch die Verleihung von Zertifikaten, die sich auf diese Bildungsangebote beziehen. Eine große Anzahl von Beispielen dieser Bildungsangebote finden sich auf dem Esoterik-/Lebenshilfemarkt. So ist es möglich, sich als Tantralehrer bzw. -lehrerin unterschiedlicher Tantraschulen ausbilden zu lassen und ein entsprechendes Zertifikat zu erwerben, ohne dass dieses Zertifikat irgendeine weitergehende Bedeutung hätte. Obwohl dieser Trend stellenweise als ein Überhandnehmen von Zertifikaten bedauert wird, wird dieser voraussichtlich weiter zunehmen. Allerdings ist zu bedenken, dass die Professionalisierung und Etablierung neuer Berufe zumeist mit der Verleihung von anfänglich nicht akzeptierten Zertifikaten einhergeht.

fentlichen Straßen, der Abschluss einer Berufsausbildung dokumentiert Kenntnisse, den jeweils erlernten Beruf eigenständig ausüben zu können.

Diese Tests, welche zeitlich immer zum Abschluss einer Bildungsaktivität stattfinden, werden in der Forschung zu Bildungswirkungen oft verwendet. Obwohl auch bei ihnen die individuelle Einschätzung der Prüfenden eine große Rolle spielt, sind sie weit stärker normiert und damit vergleichbarer, als einfache Schultest oder Zwischentests in anderen Bildungsaktivitäten.²⁶²

Zudem setzen an diesen Zeitpunkt die meisten Tests und Befragungen an, die im Rahmen der Qualitätssicherung und Evaluation durchgeführt werden. Hier ist an Teilnehmerinnen- und Teilnehmerbefragungen bei Volkshochschulkursen oder Seminaren privater Bildungsanbieter zu denken. Diese werden nahezu immer am Ende eines Kurses durchgeführt, um auf ihrer Grundlage die Angebote der jeweiligen Einrichtung bewerten und entwickeln zu können. Auch Qualitätsevaluationsgespräche, welche in den Einrichtungen mit den Unterrichtenden über deren Erfahrungen in Seminaren mit dem gleichen Ziel stattfinden, beziehen sich zumeist auf gerade vollendete Bildungsaktivitäten.

Gemeinsam ist all diesen Ansätzen, dass sie einen direkten Einfluss der Bildungsaktivitäten auf die Lernenden, insbesondere deren Wissen und Fähigkeiten zu erfassen suchen. So ist vor allem eine Aussage über die direkte Wirkung der Aktivitäten zu treffen; falls diese lang genug waren – wie dies bei Schulen der Fall ist – ist unter Umständen auch ein Einfluss auf das Verhalten und die Identität der Lernenden darstellbar.

Eine kleinere Anzahl von Studien versucht, die Wirkung von Bildungsangeboten für Menschen über einen längeren Zeitraum nachzuweisen. Bildung wird hierbei als Aktivität verstanden, welche einen biographisch weitreichenden Effekt habe, der sich nicht alleine in der Vermittlung von Wissensständen und Kompetenzen messen lasse. Vielmehr würden sich Bildungsaktivitäten über den Zeitraum einiger Jahre weiter auszahlen, indem sie biographische und berufliche Chancen eröffnen, zur Hebung der Lebensqualität beitragen oder auch die Teilnahme an anderen Bildungsaktivitäten bzw. die Organisation informeller Lernprozesse ermöglichen. Der Effekt von Bildung wird bei diesen Ansätzen als nachhaltig verstanden.

Die Messung solcher Annahmen gestaltet sich allerdings schwieriger, als die Befragungen oder Tests nach dem Abschluss einer Bildungsaktivität. Hauptsächlich ist dies dem Problem geschuldet, die Effekte einzelner Bildungsanstrengungen zu isolieren. Bei einer Anzahl von Bildungsaktivität ist auch deren angestrebtes langfristiges Ziel schwierig zu operationalisieren, da sich diese jeweils in Bildungsbio-graphien einfügen, welche zur genaueren Bestimmung von Effekten einzelner Aktivitäten jeweils rekonstruiert werden müssten. Hier kann noch einmal die politische Erwachsenenbildung als Beispiel gelten, die beispielsweise oft die Erhöhung der Toleranz und die Ermöglichung von demokratischer Teilhabe zum Thema hat. Diese Effekte sind nur über eine – immer umstrittene – langwierige Operationalisierung zu bestimmen. Ein weiteres Problem bei der Messung von langfristigen Bildungseffekten ist oft das Auffinden von Teilnehmenden an einzelnen zurückliegenden Bildungsgängen. Viele Studien zur Wirkung von non-formellen Bildungsangeboten müssen sich deshalb auf eine nicht-repräsentative Population stützen.

²⁶² Gleichfalls gibt es immer wieder Vorstöße, Abschlusstests zu standardisieren. In zahlreichen Berufsausbildungen oder bei den Führerscheinprüfungen ist dies schon geschehen, in anderen Bereichen – beispielsweise den Schulabschlüssen – gibt es immer wieder auch gegenläufige Tendenzen.

Die bevorzugte Methode solcher Studien ist das biographieorientierte Interview. Diese Interviews werden durchgängig erst nach einer Konstruktion der zu erwarteten Wirkungen der untersuchten Bildungsaktivität geführt und ausgewertet. Ein solches Vorgehen hat den Vorteil, eine dichte Beschreibung der Wirkungen von Bildung liefern zu können, sind aber zumeist nicht repräsentativ und zudem mit einem extrem hohen Aufwand verbunden. Nicht zuletzt eignen sich solche Interviews mehr dazu, die Effekte klar definierter Bildungsanstrengungen des formellen und non-formellen Bildungsbereichs zu erfragen, als solche der informellen Bildung.

Eine besonders aufwändige und deshalb auch sehr selten angewandte Forschungsmethodik ist die einer biographiezentrierten Langzeitstudie, bei der eine Anzahl von Menschen über einen langen Zeitraum mehrere Jahre oder Jahrzehnte von Forschenden begleitet und regelmäßig befragt wird. In einem solchen Fall kann nicht nur die reale Veränderung der Wahrnehmung von vergangenen Bildungsaktivitäten nachgezeichnet, sondern außerdem die langfristige Wirkung von Bildungsaktivitäten auf einer gesicherteren Basis als dies bei einmaligen Interviews möglich ist, erfasst werden. Allerdings hat diese Methode, neben dem hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand, den Nachteil, systematisch das Forschungsobjekt, also die Biographie der untersuchten Personen, zu verfälschen. Das Wissen der Individuen darum, dass sie Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen sind, kann sich auf ihr Verhalten stark auswirken und sie sich anders verhalten lassen, als dies in einem Leben ohne die Teilnahme an der jeweiligen Langzeitstudie der Fall wäre.

Andere Studien versuchen, die Effekte von Bildungsaktivitäten durch eine Komplexitätsreduzierung zu bestimmen, indem sie untersuchen, welche beruflichen, ökonomischen und sozialen Positionen Menschen mit einem bestimmten Bildungsniveau in ihrer Biographie erreichen. Dabei wird das Bildungsniveau durchgängig über die erworbenen Bildungszertifikate bestimmt. Mithilfe dieses Ansatzes ist es möglich zu zeigen, wie sich der Erwerb eines Bildungszertifikats auf die Zukunft von Menschen auswirkt. So kann gezeigt werden, dass ein abgeschlossenes Studium sich mit hoher Wahrscheinlichkeit im Erreichen hoher beruflicher Positionen niederschlagen wird, während der Erwerb keines Schulabschlusses oder eines Hauptschulabschlusses zumeist in ein von langen Phasen der Arbeitslosigkeit geprägtes Leben führt. Konzentriert wird sich bei solchen Studien fast ausschließlich auf die Schulabgangszeugnisse und die Berufs- bzw. Hochschulausbildungszertifikate. Mit dieser Operationalisierung von Bildung durch Zertifikate findet eine Reduzierung statt, die zu einer gewissen Verzerrung der Ergebnisse führt. Zum einen können auf diese Weise keine weitergehenden Bildungsanstrengungen in die Analyse einbezogen werden. Ein häufiger Fehler ist die praktische Gleichsetzung der Bildungserfahrungen von Personen ohne begonnene Berufsausbildung und Personen, die eine Ausbildung oder ein Studium begonnen, aber dann abgebrochen haben. Da diese beiden Personengruppen verschiedene Kompetenzniveaus aufweisen und unterschiedliche Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt haben, ist leicht ersichtlich, kann aber durch eine Konzentration auf Zertifikate verdeckt werden.

Ein weiteres Problem ist die fast durchgängige Messung der Bildungseffekte als Erreichen einer beruflichen Position oder dem Erwerb eines gewissen Einkommens. Andere potentielle Perspektiven von Bildungseffekten, beispielsweise die Selbstermächtigung oder die demokratische Teilhabe, die weiter oben besprochen wurden, sind mit solchen Studien nicht zu bestimmen.

Insbesondere die Bildungsökonomie versucht, über solche Studien den ökonomischen Effekt von Bildung zu modellieren und die Effektivität von Bildungsanstrengungen zu bestimmen. Dies gelingt ihr allerdings nur unbefriedigend. In der politischen Debatte um Bildung, der Pädagogik und den Sozialwissenschaften wird oft die Vermutung geäußert, dass ein solcher Ansatz an sich nicht zu einem sinnvollen Ergebnis kommen könne, da die Wirkung von Bildung komplexer sei, als in betriebswirtschaftlichen Ansätzen angenommen wird. Demgegenüber wird in der Bildungsökonomie versucht, mit der Modellierung und Einbeziehung weiterer Ebenen die Voraussagegenauigkeit solcher Studien zu erhöhen. Das Beispiel der beständig scheiternden Versuche, mit dem rational choice Ansatz das Phänomen der Überqualifikation, also des real existierenden Strebens nach beruflich nicht verwendbaren Bildungszertifikaten zu erfassen, zeigt allerdings, dass diese Versuche bislang nicht erfolgreich waren.

Der Vorteil dieser Methoden liegt darin, auf schon vorhandenes empirisches Material zurückgreifen zu können. Während andere Methoden oft eigene Tests oder Interviews einsetzen müssen, um verwertbares Datenmaterial zu erhalten, kann bei der Gleichsetzung von Bildung mit Bildungstiteln des formalen Bildungssystems und der Effekte von Bildung mit der beruflichen Position bzw. des erworbenen Einkommens, auf Statistiken zurückgegriffen werden, die von den statistischen Landesämtern, dem statistischen Bundesamt und zahlreichen Verbänden und Institutionen zur Verfügung gestellt werden.

Gerade aufgrund der Bedeutung von Bildung als Thema politischer Debatten und Initiativen ist zudem eine Anzahl von Studien erschienen, welche versuchen, die Wirkung von Bildung im Zeitraum eines politischen gesetzten Zeitraumes zu bestimmen. Dies geschieht zumeist zur Evaluation von politischen Initiativen und Projekten, welche versuchen, in einem abgrenzten Zeitraum – zum Beispiel einer Legislaturperiode – Veränderungen im gesamten Bildungssystem oder in einzelnen Teilbereichen vorzunehmen. Als größeres Beispiel für die Bundesrepublik können die Versuche der 1970er und 1980er Jahre gelten, mittels der Einführung einer Orientierungsstufe die Leistungsgerechtigkeit beim Zugang von Schülerinnen und Schülern auf die Oberschulen herzustellen. Diese Projekte wurden in den Bundesländern unterschiedlich intensiv vorangetrieben und spätestens in den 1990er Jahren sukzessive eingestellt. Im Laufe ihres Bestehens wurden die Orientierungstufen in den jeweiligen Bundesländern allerdings immer wieder zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen, welche von politischen Akteuren angeregt und getragen wurden.²⁶³

Allerdings sind solche Studien, zumal sie in den letzten Jahren massiv eingesetzt wurden, immer Teil einer politischen Debatte. Die Anforderungen der Auftraggebenden, Ergebnisse zu erhalten, aufgrund derer politische Entscheidungen getroffen werden können, decken sich nur zum Teil mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse, welches ansonsten an die jeweiligen Gegenstände herangetragen würde. Dies schlägt sich teilweise in der Anlage dieser Studien nieder. Zumindest ein Teil versucht, die Bildungswirklichkeit so weit auf einzelne Kennziffern zu reduzieren, dass regelmäßig deren Validität bezweifelt wird. Deswegen ungeachtet werden gerade solche Vereinfachungen im politischen und gesellschaftlichen Diskurs offenbar benötigt, um Themen, die im Zusammenhang mit dem Bildungssystem stehen oder auch das Bildungssystem selber, gesellschaftlich verhandelbar zu machen.

²⁶³ Vgl. Schuartz (2006).

3.1.2 Grenzen der Bildungsforschung

Die bisher besprochenen möglichen Elemente einer Messung von Bildungseffekten, die zu ihrer Bestimmung bevorzugten Mittel und die jeweils vorherrschenden Erkenntnisinteressen auf diesen Ebenen, lassen sich zur besseren Übersicht tabellarisch darstellen.

Ebene	Element	Methodik	Erkenntnisinteresse
Inhaltliche Ebene	Wissenszuwachs	Tests, Leistungskontrollen	Wissenszuwachs, Anstrengungen, einen Wissenszuwachs zu erreichen
	Leistung	Tests, Expertinnen- und Experteninterviews	Vermittlung von definierten Fähigkeiten und Wissensbeständen, die zur Aufrechterhaltung eines gesellschaftlichen Subsystems (z.B. eines Wirtschaftszweiges) notwendig erscheinen
	Verwertbarkeit	statistische Methoden	Zusammenhang zwischen Bildungszertifikaten und Einkommen, bzw. beruflicher und sozialer Position
	Umsetzung von individuellen, gesellschaftlichen oder fremdbestimmten Zielsetzungen	standardisierte und nicht-standardisierte Interviews, in Verbindung mit quantitativen Methoden zur Situierung der Ergebnisse	Erreichen oder Abweichen von Zielmarken, Feststellen von individuellen Zielsetzungen
	Wohlbefinden	teilstandardisierte und offene Interviews auf Grundlage der Rekonstruktion der jeweiligen Bildungsaktivitäten	individuelle Einschätzungen und Werturteile, schwer operationalisierbare individuelle Wirkungen
geographische / politische Ebene	Individuell	möglichst offene Interviews, teilstandardisierte Fragebögen	individuelle Bestimmung von Barrieren, Chancen und Bildungsvorstellungen individueller Wissenszuwachs
	Institutionell	standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews, strukturierte Beobachtungen	Wissenszuwachs bei den Nutzerinnen und Nutzern Auslastung der institutionellen Angebote
	Regional	empirische Methoden, zu meist aufgrund von Expertinnen- und Experteninterviews konstruiert	regionale Potentiale, Wirkungen und Probleme des regionalen Bildungssystems
	Gesamtgesellschaftlich / national / international	theoriegeleitet konstruierte empirische Instrumente	Durchlässigkeit von Bildungssystemen
			Effektivität eingesetzter Mittel und Steuerungsinstrumente Vergleichbarkeit von Bildungsergebnissen
Temporale Ebene	aktuell	Tests	Wissenszuwachs, aktueller Leistungsstand
	Nach Beendigung einer Bildungsaktivität	Tests, standardisierte Interviews	Wissen, Kompetenzen und individuelle Einschätzungen am Ende eines Bildungsganges
	biographisch	teilstandardisierte Interviews auf der Basis der Rekonstruktion von Bildungsbiographien	langfristige Effekte und Nachhaltigkeit von Bildungsaktivitäten
		empirische Methoden zum Zusammenhang von Zertifikaten und sozialer oder beruflicher Werdegänge	
	In einem definierten Zeitraum	empirische Überprüfung vorhergesagter und erwünschter Effekte	Wirkung von Projekten und bildungspolitischen Entscheidungen

Tabelle 7: Mögliche Ebenen der Messung von Bildungseffekten

Sichtbar wird in dieser systematischen Darstellung der unterschiedlichen Zugriffe auf Bildung als Untersuchungsobjekt, dass sich die jeweils sinnvoll nutzbaren Forschungsmethoden gravierend unterscheiden. Bestimmt wird die Sinnhaftigkeit ei-

ner Methode dabei grundsätzlich vom jeweiligen Erkenntnisinteresse und der aufgrund dieses Interesses gewählten untersuchten Ebenen. Eine teilweise im öffentlichen und politischen Diskurs gewünschte Generalmethode, mit welcher eine allgemeingültige Aussage über Bildung getroffen werden könnte, ist offenbar bei der Vielzahl der Zugänge und Forschungsstränge nicht möglich.²⁶⁴ Im Allgemeinen ist innerhalb der Wissenschaften anerkannt, dass jede Forschungsmethode ihren Geltungsbereich hat, in welchem mit ihr Ergebnisse und Daten produziert werden können, die zur Beantwortung von spezifischen Fragestellungen nutzbar sind. Dies impliziert, dass jede wissenschaftliche Methode auch ihre jeweiligen Grenzen hat und insbesondere Aussagen, die über die Grenzen der Erklärungskraft der einzelnen wissenschaftlichen Modelle hinausgehen, nie mit nur einer Methode getroffen werden können. Dies gilt insbesondere für sozialwissenschaftliche, pädagogische und psychologische Fragestellungen, die im Bereich der Bildungsforschung vorherrschend sind. Gleichwohl geht die Akzeptanz dieser Einschränkung bei der Transformation von wissenschaftlich produziertem Wissen in gesellschaftliches Wissen oft verloren.²⁶⁵

Gleichwohl haben alle wissenschaftlichen Methoden und Ansätze auch inhärente Grenzen, die ihre Aussagekraft einschränken. Nicht zuletzt sind sie im wissenschaftlichen Rahmen jeweils einer Kritik ausgesetzt, welche ihre Limitierungen hervorhebt. Dies geschieht insbesondere in den Fächern, in welchen mit mehreren Methodiken auf dieselben Gegenstände zugegriffen wird. Diese Kritik ist allerdings nicht mit einer Polemik zu verwechseln, welche die jeweils kritisierte Methodik gänzlich verwerfen wollte, sondern vielmehr als Nachweis von Ungenauigkeiten und blinden Flecken zu verstehen. Hierauf wird im wissenschaftlichen Rahmen auch beständig reagiert. Methoden und Ansätze werden erweitert, ihre Grenzen thematisiert und, wenn notwendig, neue Paradigmen und Ansätzen integriert. Gerade der Einfluss feministischer Kritik hat in den letzten Jahrzehnten zu einer solchen Veränderung beigetragen. So wird heutzutage im Rahmen größerer sozialwissenschaftlicher Studien erwartet, dass die unterschiedlichen Geschlechter nicht als reine statische Werte behandelt werden – also beispielsweise sich darauf beschränkt wird, die prozentuale Teilnahme von Männern und Frauen einfach nur anzugeben –, sondern dass die Perspektive des sozialen Geschlechts auch in den Ergebnissen und der Anlage der Studien mit zu reflektieren seien.²⁶⁶ Im Bereich der Geschichte ist es beispielsweise seit den 1970er Jahren etabliert, sich bei der Darstellung historischer Abläufe nicht, wie zuvor gehandhabt, auf die sogenannte „Geschichte der großen Männer“ zu konzentrieren. Vielmehr wird Geschichte heute als Zusammenspiel unterschiedlichster Bewegungen verstanden, dass nicht auf die jeweils herrschenden – und in den meisten überkommenen Dokumenten repräsentierten – Schichten zu beschränken ist. Weder erscheint die alleinige Darstellung der Entscheidungen der Herrschenden ausreichend, um historische Prozesse darzustellen, noch wird das implizit hinter solchen Vorstellungen stehende Bild von diesen Herrschenden als allein handelnde und entscheidende

264 Die Vorstellung, dass eine solche Methode konstruierbar sei, schien beispielsweise bei der öffentlichen Diskussion um die PISA-Studien 2000 und 2003 die Grundlage der politischen und journalistischen Debatte gewesen zu sein. Deren Ergebnisse wurden beständig als allgemeingültige Aussagen dargestellt und die Zielsetzung der Bildungspolitik auf die Interpretation dieser Ergebnisse begrenzt. Hingegen thematisierten die Veröffentlichungen des PISA-Konsortiums und der OECD als auftraggebender Institution, beständig die Anlage und Grenzen der Studien.

265 Nico Stehr stellt in diesem Zusammenhang beständig fest, dass die Bewertung von wissenschaftlichen Wissen im gesellschaftlichen Diskurs zumeist weit besser ist, als dies durch die jeweiligen Grenzen des wissenschaftlichen Wissens zu erwarten wäre. Zumeist würde diesem Wissen eine viel zu große Genauigkeit und Aussagekraft zugeschrieben und die notwendigen Ungenauigkeiten, die jede wissenschaftliche Methode hätte, ignoriert. Umgangssprachlicher formuliert Stehr diese Erkenntnis, wenn er davon spricht, dass das wissenschaftliche Wissen einen viel besseren Ruf hätte, als es eigentlich verdiente. Gleichzeitig drängt sich der Gedanke auf, dass diese Übertragungsschwierigkeiten mit der Systemtheorie Niklas Luhmanns verständlich gemacht werden könnten.

266 Allerdings ist auch in der Wissenschaft der Erfolg jeder Kritik immer nur begrenzt. Die feministische Kritik geht weiter, als nur die Einbeziehung der weiblichen Perspektive in die Interpretation von sozialwissenschaftlichen Daten zu fordern.

Genies heute in wissenschaftlichen Geschichtsdarstellungen akzeptiert. Die Methode, Geschichte vorrangig anhand von Herrscherbiographien darzustellen, ist aufgrund feministischer und anderer Kritikstränge, nicht mehr tragbar.²⁶⁷ Solche grundlegenden Paradigmenwechsel scheinen eine Eigenheit der Entwicklung wissenschaftlicher Praxis darzustellen, wohingegen die Öffentlichkeit von der Wissenschaft tendenziell Aussagen fordert, die allgemein gültig zu sein hätten.

Weiterhin entwickeln sich die nutzbaren wissenschaftlichen Methoden selbstverständlich mit den jeweils zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln. Für die Naturwissenschaften lässt sich dies über einen großen Zeitraum anhand der Entwicklung der jeweiligen Arbeitsumgebung der Forschenden – also beispielsweise zwischen der Kajüte *Charles Darwins* an Bord der *Beagle* in den 1830er Jahren und den Laboratorien heutiger Evolutionsbiologinnen und -biologen – anschaulich verdeutlichen. Die Weiterentwicklung der Wissenschaften motiviert immer wieder die Entwicklung wissenschaftlicher Hilfsmittel, gleichzeitig motiviert das Vorhandensein von wissenschaftlichen Hilfsmitteln beständig neue wissenschaftliche Fragestellungen und Methoden. Solche elementaren Einflüsse sind wiederum aus den Naturwissenschaften und der Medizin allgemein bekannter als aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, beispielsweise der Einfluss des Radars – eigentlich eines militärischen Werkzeugs, welches aber auch die Entwicklung der modernen Kommunikation massiv beeinflusste – oder des Elektronenmikroskops.

Gerade in den letzten Jahren hat allerdings auch im Bereich der Sozialwissenschaften die Entwicklung im Hard- und Softwarebereich einen großen Einfluss auf die möglichen und tatsächlich gestellten Forschungsfragen. So sind heute mithilfe einfacher Hilfsmittel – also zumeist eines einzigen Rechners und relativ einfach zu bedienender statistischer Software – empirische Auswertungen möglich, die vor einigen Jahrzehnten aufgrund der Vielzahl der zu kontrollierenden Variablen und der Masse der zu verarbeitenden Daten nicht möglich gewesen wären. Gleichzeitig sind die Möglichkeiten zur graphischen Darstellung von Daten und der wissenschaftlichen Kommunikation massiv gewachsen. Das Durchführen, Speichern und Auswerten von Interviews und Beobachtungen ist heute ebenso weit einfacher möglich, als vor einigen Jahrzehnten. So hat die Entwicklung kleinerer und relativ billiger Videokameras in den 1980er und die Weiterentwicklung zu digitalen Videokameras in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts dazu geführt, dass sich die Videoaufzeichnung von sozialen Situation und nachträgliche Auswertung als eigenständige wissenschaftliche Methode etabliert hat, die beispielsweise im Rahmen der pädagogischen Forschung zur wissenschaftlichen Weiterentwicklung beigetragen hat.²⁶⁸ Durch die Entwicklung digitaler Aufnahmegeräte lassen sich Interviews generell schneller auswerten, als dies bei Tonbandaufnahmen möglich war. Zudem entstehen durch den Einsatz elektronischer Hilfsmittel in verschiedenen Institutionen heute teilweise auch für die Forschung nutzbare Datensammlungen, die vor der Durchsetzung der Computer als allgemein verbreitetes Arbeitsgerät nicht verfügbar waren.

267 Wobei auch hier wieder nationale Tendenzen eine große Rolle spielen. In der französischen Geschichtsschreibung wurde ein solcher Kritikstrang zum Beispiel schon seit den 1930er Jahren durch die Annales-Schule getragen.

268 Eine populäre Erkenntnis, die mithilfe dieser Methode gewonnen wurde, ist das Phänomen, dass Mädchen im Schulunterricht generell weniger Redezeit beanspruchen und zugesprochen bekommen, als Jungen, selbst wenn die Lehrkräfte davon ausgehen, dass sie für ein generelles Gleichgewicht zwischen den Redebeiträgen der Jungen und Mädchen sorgen würden. Selbst, wenn unabhängige Beobachtende den Eindruck hatten, dass dieses Gleichgewicht hergestellt sei, konnte durch die Videoaufzeichnung nachgewiesen werden, dass Jungen sich im Unterricht mehr und länger äußern. Durch eine einfache Befragung der Lehrenden und Lernenden oder eine persönliche Beobachtung wäre dies nicht nachweisbar gewesen. Dieses Ergebnis, welches durch den technologischen Fortschritt möglich wurde, hat zu neuen Forschungsfragen über die Geschlechterrollen im Schulalltag geführt, deren Relevanz heute unstrittig ist.

Dieser Einfluss technischer Entwicklungen auf Forschungsfragen und -methoden ist nicht trivial. Gerade die massenhafte Zugänglichkeit zu Datensammlungen und die einfache statistische Verarbeitung hat – neben grundsätzlichen datenschutzrechtlichen Problemen – in verschiedenen Bereichen dazu geführt, dass statistische Methoden teilweise ohne größere Reflexion über deren Grenzen und vor allem darüber, welche Fragestellungen durch die für diese Methoden notwendigen Komplexitätsreduzierungen überhaupt bearbeitbar sind, in einem so hohem Maße eingesetzt wurden, dass andere Methoden kaum noch genutzt werden. Fragestellungen, die mit statistischen Methoden nicht bearbeitet werden können, würden – so zumindest die verbreitete Kritik – deshalb kaum noch untersucht. Teilweise wird seitdem der Vorwurf erhoben, dass die Statistik nicht mehr als Hilfsmittel, sondern immer mehr als eigentliches wissenschaftliches Ergebnis wahrgenommen würde. Die gewonnenen Daten würden immer weniger theoriegeleitet interpretiert. Gerade im Rahmen des aktuellen Umbaus des Hochschulwesens und den Debatten um die Auswirkungen der Flexibilisierungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt wird in diesem Zusammenhang polemisch von einer „McForschung“ gesprochen, die auf elaborierte Forschungsprojekte verzichten und dafür auf die möglichst schnelle Produktion von Veröffentlichungen und Daten zielen würde. Eine andere Auswirkung der technischen Möglichkeiten scheint eine relevante Zunahme von Forderungen an Institutionen zu sein, Daten zu sammeln und für – zumeist politisch geförderte – Forschungsprojekte zur Verfügung zu stellen. Gerade in Großbritannien und den USA erschienen in den letzten Jahren verstärkt Äußerungen öffentlicher Einrichtungen, die von einer Über-Evaluation sprachen. Sie würden durch staatliche Vorgaben zum beständigen Verfassen neuer Berichte genötigt, was einerseits Arbeitszeit kosten, sich andererseits aber nicht in sinnvollen zurückgemeldeten Daten auszahlen würde. Analog hierzu häufen sich in den Sozialwissenschaften Berichte über eine steigende Interview-Abneigung. Gerade Expertinnen und -experten würden mit einer steigenden Zahl von Interviewwünschen konfrontiert, die sie nicht mehr bewältigen könnten. Auch Personen, die immer wieder Studienobjekt sozialwissenschaftlicher Untersuchungen werden, würden immer schwieriger zur Teilnahme an Interviews und Tests zu bewegen sein. Deshalb wird verstärkt mit monetären Anreizen zur Teilnahme an Untersuchungen gearbeitet, welche allerdings Fragen nach der Finanzierung dieser Anreize aufwerfen und zudem verzerrend auf die Ergebnisse wirken können, wenn die Teilnehmenden nicht wegen ihres Interesses, sondern wegen der Aufwandsentschädigung an der jeweiligen Studie partizipieren.²⁶⁹

Bezogen auf die Frage, wie Bildung gemessen werden kann, bedeutet dies, dass vom jeweiligen Erkenntnisinteresse ausgehend die zu analysierenden Ebenen bestimmt und die jeweils sinnvoll anzuwendenden Methoden ausgewählt werden müssen. Vor allem bei der Interpretation der jeweiligen Daten sind davon ausgehend die Grenzen der jeweils angewandten Methoden zu reflektieren. Zu diesen Grenzen zählen immer der jeweilige Aufwand, welcher beim Einsatz einer Methode zu betreiben ist. Dieser ist mit dem möglichen Erkenntnisgewinn abzugleichen. Nötig ist hierfür selbstverständlich ein Wissen über die Aufwendigkeit von Methoden und über die Möglichkeiten, zur Reduzierung des jeweiligen Aufwandes, Hilfsmittel einzusetzen.

Während die Darstellung der Literatur auf dem jeweils untersuchten Gebiet als Nachweis, dass sich mit dieser auseinandergesetzt wurde, zum Standard wissen-

²⁶⁹ Dabei führt die Konzeption der Hochschulbildung insbesondere in den Bachelor-Studiengängen dazu, dass Studierende verstärkt dazu angehalten werden, wissenschaftliche Methoden in realen Projekten zu erproben. Dies kann zu einer weiter steigenden Zahl von Interviews oder Test und damit zu einer weiter steigenden Interview-Müdigkeit auf Seiten der untersuchten Personen und Institutionen führen.

schaftlicher Publikation gehört, scheint sich in den letzten Jahren – auch aufgrund der besseren Zugänglichkeit zu wissenschaftlicher Literatur – eine Veränderung im Umgang mit dieser etabliert zu haben. Verstärkt wird versucht, anderswo durchgeführte Studien und dort gewonnene Ergebnisse zur Grundlage der eigenen Forschungen zu machen und vor dem Beginn der eigenen Forschungen zu reflektieren. Studien werden verstärkt als Bausteine wahrgenommen, die zur Beantwortung größerer Fragen kombiniert werden können. In gewisser Weise hat die Modularisierung, die zumeist mit dem Umbau des europäischen Hochschulwesens in Verbindung gebracht wird, auch in der Wissenschaft stattgefunden. Insbesondere die immer weiter vorangetriebene Standardisierung der Darstellung von Ergebnissen in wissenschaftlichen Zeitschriften – die sich in klaren Vorschriften für die Autorinnen und Autoren über den Aufbau einzureichender Artikel niedergeschlagen haben – und bei der Formulierung von Projektanträgen, hat diese Wahrnehmung von wissenschaftlichen Ergebnissen befördert. Insoweit ist aktuell die Auseinandersetzung mit vorhandener Literatur und Studien in wissenschaftlichen Studien nicht unbedingt immer eine Verortung der eigenen Arbeit im Forschungsprozess, sondern oft auch der Versuch, diese Studien hauptsächlich zur Beantwortung der eigenen Fragestellung heranzuziehen. Bildlich gesprochen geht es dabei vor allem um ein Andocken an Forschungen und weniger um das Herausstellen eigener wissenschaftlicher Originalität.

3.1.3 Relevanz für bibliothekarische Bildungseffekte

Im folgenden Abschnitt soll diskutiert werden, welche Schlüsse aus der in den vorherigen Abschnitten dargestellten Systematisierung der Ansätze zur Bestimmung von Bildungswirkungen, wie sie in Tabelle 7 zusammengefasst wurden, für die Bildungseffekte Öffentlicher Bibliotheken gezogen werden können.

Offensichtlich ist bei der Diskussion der verschiedenen Ansätze geworden, dass sich ein Großteil der Wirkungsforschung im Bereich Bildung auf das Formale Bildungssystem konzentriert. Die meisten Tests, welche als Datengrundlage verschiedener Bildungsstudien verwendet werden, werden in formalen Bildungseinrichtungen, zumeist in Schulen geschrieben. Im Rahmen empirischer Ansätze wird Bildungserfolg fast durchgängig durch Zertifikate des formalen Bildungssystems operationalisiert. Zudem richten sich nahezu alle Studien zur Umgestaltung des Bildungssystems, die zum Beispiel im Rahmen der von Gesellschaft und Wirtschaft an Bildungseinrichtungen gestellten Anforderungen projiziert werden, auf das formale Bildungssystem.

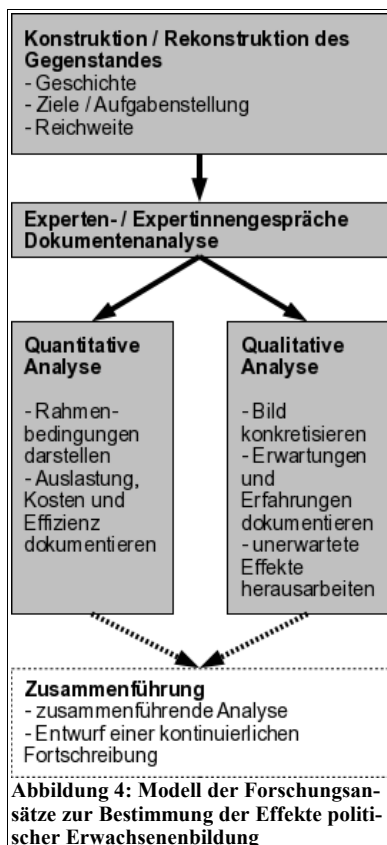
Im ersten Teil dieser Arbeit ist allerdings herausgearbeitet worden, dass Bibliotheken als Bildungseinrichtungen nicht Teil des formalen Bildungssystems sind. Ihr Bezug zu Schulen und Ausbildungsstätten ist, trotz einiger Ansätze der Formalisierung der Zusammenarbeit mit Schulen, eher der einer unterstützenden Einrichtung.²⁷⁰ Bibliotheken vergeben im Allgemeinen keine Zertifikate mit deren Hilfe Bildungserfolge operationalisiert werden könnten. Die wenigen Zertifikate, die im Rahmen von bibliothekarischen Bildungsaktivität vergeben werden, beispielsweise Bibliotheksführerscheine oder Teilnahmebestätigungen an Recherchekursen, zielen eher auf die Motivation von Lernenden ab als auf den Nachweis eines Wissenszuwachses. Zudem wird die Vergabe dieser Zertifikate vollkommen unterschiedlich gehandhabt. Sie sind Teil der Aktivitäten der jeweiligen Bibliothek und deshalb auch nicht miteinander zu vergleichen. Hingegen stellen die Abschlusszertifikate von Schulen, bei allen Unterschieden auf Landes- und Institutionenebe-

²⁷⁰ Vgl. Kapitel 2.1.1.3 Das Verhältnis Öffentlicher Bibliotheken zu den drei Bildungsbereichen.

ne, relativ genormte Versuche der Abbildung des Leistungsstandes von Lernenden dar, sind deshalb vergleichbar und als Grundlage empirischer Studien benutzbar. Zudem ist es kaum möglich im Rahmen von Bibliotheken fundierte Wissenstests durchzuführen, wie dies in Schulen und Ausbildungsstätten normal ist. Bibliotheken wären, wie andere Einrichtungen außerhalb des formalen Bildungssystems auch, bei solchen Tests auf die Freiwilligkeit der Teilnehmenden angewiesen. Dies würde zu einer nicht auszugleichenden Verzerrung der tatsächlichen Wissensstände führen, da nur das Wissen der Menschen überprüft werden könnte, die sich zu einem solchen Test bereit erklärten. Eine den PISA-Studien, die zur Datengewinnung hauptsächlich auf zweistündige Test von mehreren tausend Schülerinnen und Schüler pro untersuchtem Land angewiesen waren, ähnlich tiefgehende Überprüfung des Wissensstandes von Bibliotheksnutzenden ist deshalb nicht denkbar.

Der spezifische Charakter von Bibliotheken, hauptsächlich selbstorganisierte Bildung zu ermöglichen, macht es gleichsam schwierig, die Größenordnung dieser Bildung zu bestimmen. Hinzu kommt, dass die zur Förderung dieser Bildungsaktivitäten in Bibliotheken eingesetzten räumlichen und strukturellen Arrangements vollkommen unstandardisiert und nahezu undokumentiert von den einzelnen Einrichtungen benutzt und eingerichtet werden. Zudem scheint ein Großteil dieser Arrangements unprojektioniert aus der alltäglichen bibliothekarischen Arbeit erwachsen zu sein, ohne explizit als bildungsunterstützende Arrangements wahrgenommen zu werden.

Produktiver erscheint die Auseinandersetzung mit dem Problem, die Wirkung politischer Erwachsenenbildung zu bestimmen. Die politische Erwachsenenbildung ist ähnlich divers organisiert, wie dies bei den Ansätzen Öffentlicher Bibliotheken der Fall zu sein scheint. Gleichzeitig wird die politische Erwachsenenbildung gefördert, um Bildungsprozesse zu ermöglichen, welche im formalen Bildungssystem nicht oder nur im geringen Maße angestoßen werden. Während in zahlreichen Einrichtungen der politischen Erwachsenenbildung jeweils eigene Systeme der Effizienzkontrolle angewandt werden, wird daneben kontinuierlich versucht, die Qualität und Wirkung politischer Bildung als Gesamtheit darzustellen. Obwohl von sehr unterschiedlichen Akteuren angestoßen, hat sich bei diesen Ansätzen doch eine Grundstruktur etabliert, die in Abbildung 4 dargestellt ist.



Ausgehend von der Grundüberlegung, dass die Effekte der politischen Erwachsenenbildung nicht allesamt in der gleichen Weise beschrieben werden können, weil politische Bildung einerseits nicht standardisierte Ergebnisse anstrebt, andererseits aber von ihr Wirkungen auf verschiedenen Ebenen erwartet werden, hat sich eine Ansatz etabliert, der für eine Untersuchung die Konstruktion unterschiedlicher, aufeinander bezogener methodischer Werkzeuge vorsieht. Nur durch die Verbindung unterschiedlicher Herangehensweisen sei es möglich – so die Überzeugung, welche in den meisten Studien vertreten wird –, ein ungefähres Bild der Wirkung der jeweils untersuchten Bildungsangebote zu zeichnen.

In einem ersten Schritt werden dabei, zumeist durch eine Darstellung der historischen Genese des untersuchten Angebots begleitet, dessen Ziele bzw. die an es gestellten Aufgabenstellungen rekonstruiert. Dabei wird neben der Geschichte des jeweiligen Angebotes hauptsächlich das gesellschaftliche Umfeld und die möglichen Beweggründe der Mittelgebenden für die Finanzierung des Angebotes nachgezeichnet. Zumeist wird festgehalten, dass die Beschreibungen der Angebote politischer Bildung – also häufig die Seminarbeschreibungen – alleine hierzu nicht ausreichend seien, da sie oft sehr kurz gehalten sind. Außerdem wird jeweils versucht, die Zielgruppe der untersuchten Angebote zu bestimmen. Bei einigen Angeboten, beispielsweise Seminare gewerkschaftsnaher Anbieter für Betriebsratsmitglieder, ist dies relativ einfach. Zumeist stimmen aber die in Selbstbeschreibungen der Angebote genannten Adressaten und Adressatinnen nicht mit der realen Zielgruppe überein. So werden oft Angebote für Jugendliche ausgeschrieben, obwohl sie nur für einen Teil aller Jugendlichen konzipiert sind. Die Hauptaufgabe der Rekonstruktion oder – bei neueren oder noch laufenden Angeboten – Konstruktion, ist die Bestimmung der Forschungsfrage. Nur durch das Herausarbeiten der genauen Ziele der jeweiligen Angebote ist es möglich, die untersuchungsleitende Frage nach deren Wirkung für einen Untersuchungsprozess handhabbar zu fassen.

An diesen ersten Schritt schließt sich zumeist eine mittels Expertinnen- und Experteninterviews und der Analyse der aus dem jeweiligen Angebot überkommenen Dokumente durchgeführte Konkretisierung der zu erwartenden Effekte der untersuchten Seminare an. In diesem Schritt werden nach der Formulierung der Forschungsfrage leitende Thesen für die weitere Untersuchung aufgestellt. Die Frage bei diesem Schritt ist nicht mehr, welche Ziele das jeweilige Angebot hatte bzw. hat, sondern welche tatsächlichen Effekte erwartungsgemäß durch diese Angebote bedingt sein werden.

Im dritten Schritt wird versucht, diese Thesen mithilfe zweier grundsätzlich unterschiedlicher Ansätze zu verifizieren. Einerseits werden, solange diese vorhanden sind, sinnvoll verwendbare statistische Daten herangezogen, welche vor allem Aussagen über die Zahl der Teilnehmenden, die Kosten der Angebote und des institutionellen Umfeldes ermöglichen. Soweit dies aus der Zielbeschreibung abzuleiten ist, wird auch versucht, mithilfe dieser Daten Aussagen über die Effizienz der jeweiligen Angebote zu treffen. Dies ist beispielsweise möglich, wenn das Ziel einer Veranstaltung war, die Teilnehmenden zur Mitgliedschaft in einer Organisation oder Partei zu bewegen. Zumeist ist das Ziel eines solchen Angebots nicht so klar zu fassen, oft gibt es ein Bündel an Erwartungen, wie die Hebung des Selbstbewusstseins von politisch Engagierten und gleichzeitig die Vermittlung des Wissens über einen gesellschaftlichen Missstand. Andererseits wird versucht, dass Bild, welches mithilfe dieser Daten von den jeweiligen Angeboten gezeichnet wurde, durch möglichst offene Interviews mit Teilnehmenden der Angebote zu konkretisieren. Zum größten Teil werden hierzu fokussiert-narrative oder teilstandardisierte Interviews genutzt.

Ein Teil der Studien führt in einem vierten Schritt eine explizite Zusammenführung dieser beiden Ansätze durch, bei der die gewonnenen Ergebnisse mit den Zielbeschreibungen und den Erwartungen, die im zweiten Schritt formuliert wurden, verglichen werden. Im Rahmen dieser Auswertungen wird beständig festgehalten, dass die jeweiligen Ergebnisse nur ein Schlaglicht auf eine sich beständig ändernde Situation werfen würden. Die Aussagekraft der Untersuchung sei begrenzt. Durchgängig wird darauf insistiert, dass eine kontinuierliche Fortschrei-

bung der Ergebnisse mithilfe der jeweils konstruierten methodischen Werkzeuge notwendig sei, um diese Ergebnisse für didaktische Planungen, bildungspolitische Entscheidungen oder weitergehende Aussagen über die Effekte der Angebote nutzbarer zu machen.²⁷¹

Anders, als die Ansätze zur Bestimmung der Wirkung formaler Bildungseinrichtungen, lässt sich aus diesem Modell eine Anzahl von Hinweisen für die Bestimmung bibliothekarischer Bildungseffekte ziehen:

1. Sinnvoll lassen sich Effekte von Bildung offenbar erst durch ein gesättigte Rekonstruktion der jeweiligen Bildungsangebote und ihrer Zielsetzungen bestimmen. Dabei ist es notwendig, die impliziten Annahmen, welche die Konzeption der Angebote beeinflussten, aber nicht dokumentiert wurden, mit zu rekonstruieren.
2. Des Weiteren scheint die Einbeziehung von Expertinnen- und Expertenmeinungen zum jeweils untersuchten Angebot sinnvoll. Eine Konstruktion der forschungsleitenden Thesen aufgrund deren Aussagen fokussiert diese Thesen auf erwartbare Effekte.
3. Die Bestimmung der Effekte von Bildungsangeboten, die außerhalb des formalen Bildungssystems konzipiert werden, ist offenbar weder allein durch quantitative Methoden noch durch exklusiv qualitative Methoden möglich. Vielmehr scheint eine Annäherung an die jeweiligen Effekte aufgrund der forschungsleitenden Thesen mithilfe einer Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden ein umfassenderes Bild von den Wirkungen der jeweils untersuchten Bildungsaktivität zu liefern.
4. Die Aussagekraft von Untersuchungen, welche diesem – aufwändigen – Modell folgen, ist dennoch begrenzt. Mithilfe einer kontinuierlichen Fortschreibung könnte sie höchstwahrscheinlich relevant verbessert werden.

Dennoch ist es zumeist nicht möglich, dieses Modell direkt auf die Bildungseffekte Öffentlicher Bibliotheken zu übertragen, da die Unterschiede zwischen diesen und den Angeboten der politischen Erwachsenenbildung groß sind. So haben Angebote der politischen Erwachsenenbildung, trotz aller Ungenauigkeiten, durchgängig ein einigermaßen definiertes Bildungsziel. Dies ist bei bibliothekarischen Angeboten, wie weiter oben gezeigt wurde, nur selten gegeben. Zudem steht bei allen Angeboten der politischen Bildung die Bildungsaktivität im Vordergrund, zumeist ist sie Hauptinhalt der Angebote, auch wenn mit der Bildungsreise eine populäre Angebotsform existiert, bei der die kulturellen und sozialen Aspekte betont werden. Hingegen ist die Bildungsfunktion bei Öffentlichen Bibliotheken nur eine unter einer Anzahl von unterschiedlichen Aufgaben. Dies macht die Zielbeschreibung von bibliothekarischen Angeboten und Projekten zur Förderung der Lernumgebung in Bibliotheken immer diffuser, als dies bei Angeboten der politischen Erwachsenenbildung der Fall ist. Zudem unterscheidet sich die Datenlage oft gravierend. Bei der politischen Erwachsenenbildung lässt sich beispielsweise oft sehr genau angeben, wie groß die Zahl der Teilnehmender war, oft ist es möglich, durch kurze Fragebögen am Ende der Angebote zumindest von einem Großteil der Personen, welche die Angebote bis zu deren Ende nutzten, einfache statistische Daten wie Alter, Geschlecht und Beruf zu erfassen. Dies ist bei den meisten

²⁷¹ Trotzdem findet praktisch keine dieser Studien eine Fortsetzung. Dies ist allerdings mit Untersuchungen im Schulbereich ähnlich. Die kontinuierliche Fortführung der PISA-Studien oder die aktuell angekündigte nationale Bildungsberichtserstattung in Deutschland ist eine große Ausnahme.

Angeboten in Bibliotheken nicht der Fall und oft auch nicht gewünscht. So soll der Vorteil von bibliothekarischen Lernarrangements gerade in der einfachen Zugänglichkeit und dem möglichen Wechsel zwischen Lernaktivität und interessengeleiteter Freizeitgestaltung mit Medien bestehen. Durch Fragebögen zu statistischen Werten der Nutzenden wäre dieser Vorteil höchstwahrscheinlich aufgehoben, da sie als Barriere wirken können. Ein weiterer relevanter Unterschied zwischen Angeboten der politischen Erwachsenenbildung und Öffentlicher Bibliotheken besteht in der grundsätzlichen temporären Abgrenzbarkeit bei der politischen Erwachsenenbildung. Die Seminare, Veranstaltungen und Bildungsreisen haben fast alle einen klar definierten Beginn, eine zuvor projektierte Laufzeit und ein klares zeitliches Ende. Dies ist bei bibliothekarischen Angeboten selten gegeben und würde auch dem Grundsatz des selbstorganisierten Lernens widersprechen. Ein Vorteil dieses selbstorganisierten Lernens soll gerade die zeitliche und örtliche Flexibilität der Lernenden darstellen.

Für die Bestimmung bibliothekarischer Bildungseffekte lässt sich aus der Systematisierung der Methoden und Forschungsfragen im Bezug auf Bildung und der Diskussion des grundlegenden Modells der Bestimmung von Effekten politischer Erwachsenenbildung, die Erkenntnis ableiten, dass die Bestimmung solcher Effekte einen fortschreitenden Prozess darstellen müsste, bei dem unterschiedliche Methoden und unterschiedliche erkenntnisleitende Forschungsfragen konsistent miteinander verbunden werden müssten. Notwendig wäre weniger die einmalig Bestimmung dessen, was als bibliothekarische Bildung operationalisiert werden kann und die darauffolgende einmalige Messung, als vielmehr die kontinuierliche Arbeit innerhalb eines ineinander greifenden Forschungsprozesses. Letztlich müssten die in der Tabelle 7 (Seite 159) dargestellten Elemente auch für die bibliothekarischen Bildungseffekte bearbeitet werden, um ein konsistentes Bild dieser Effekte zeichnen zu können.

Dabei bietet die zunehmende „Modularisierung“ wissenschaftlicher Arbeiten, also die zunehmend standardisierte Fassung wissenschaftlicher Studien, bei deren Abfassung jeweils versucht wird, die Ergebnisse nicht nur valide nachprüfbar, sondern auch möglichst einfach anwendbar darzustellen, für ein solches Ineinandergreifen unterschiedlicher Studien gute Voraussetzungen. Wissenschaftliche Ergebnisse lassen sich verstärkt nicht mehr einfach nur zitieren, sondern auch einfach als praktische Grundlage eigener Arbeiten verwenden. Dies bietet die Möglichkeit, eigene Forschungslücken durch Ergebnisse anderen Arbeiten zu schließen oder die eigene Arbeit in einem größeren Forschungsrahmen zu situieren. Insbesondere durch den kontinuierlich besser werdenden Zugriff auf wissenschaftliche Arbeiten durch die neuen Medien und den zunehmenden Trend zum Open Access ist dies einfacher möglich, als zuvor. Notwendig wäre hierzu allerdings, dass die an den Forschungsprozessen beteiligten Institutionen oder Personen jeweils ein Wissen von den Möglichkeiten und Grenzen der jeweils in den anderen Studien verwendeten Methoden erworben haben und gleichzeitig gewohnt sind, nicht selbst verfertigte Studien in die eigenen Forschungsprozesse einzubeziehen.

Dabei ist Forschungsprozess hier nicht unbedingt nur als elaborierte und langwierige Studie zu verstehen, sondern kann auch die kurzfristige Beantwortung einer in der bibliothekarischen Praxis auftretenden Frage mithilfe wissenschaftlicher Methoden bedeuten. Wichtig wäre bei einer solchen Untersuchung, konsistent auf vorausgehende Studien zurückgreifen zu können und nicht – wie dies teilweise durch die relativ kritiklose Anwendung von einfachen statistischen Methoden ge-

schiebt – praktisch uninterpretierbare, weil nicht verortete und nicht durch eine theoretischen Reflexion abgesicherte Ergebnisse zu produzieren.

3.1.4 Fragestellungen und Methoden potentieller Forschungen zu bibliotheksbasierten Bildungsprozessen

Im folgenden Abschnitt werden, unter der Maßgabe der in den vorangegangenen Kapiteln vorgenommenen Systematisierung, die unterschiedlichen Verhältnisse der Öffentlichen Bibliotheken zu den drei Formalisierungsebenen des gesamten Bildungssystems diskutiert.

Im Kapitel 2.1.1.3 wurde die Differenzierung der gesamten Bildungseinrichtungen in drei Teilbereiche, den formellen, non-formellen und informellen Bereich, eingeführt. Als Idealtypus der formellen Bildung wurde die Schule genannt, als Idealtypus des non-formellen die Fortbildungsveranstaltung und als Idealtypus der informellen Bildung das individuelle Sprachenlernen. Der Definition dieser Bereiche folgte die in Abbildung 1 (Seite 33) dargestellte Differenzierung der Aufgaben der Öffentlichen Bibliotheken als bildungsfördernder Einrichtungen für diese Bereiche. Während Bibliotheken für Einrichtungen der formellen Bildung hauptsächlich eine unterstützende Einrichtung darstellen können, können sie für Angebote der non-formellen Bildung Lernorte darstellen und für informelle Bildungsprozesse explizite Bildungseinrichtungen. Diese Einteilung wurde in Kapitel 2.1.1 weiter ausgeführt. Die herausragende Erkenntnis war dabei, dass Bibliotheken offenbar im Bezug auf unterschiedlich stark formalisierte Bildungsaktivitäten und -einrichtungen unterschiedliche Aufgaben haben.

Allgemein scheint die relativ diffuse Bildungsfunktion von Bibliotheken nachvollziehbarer rekonstruiert werden zu können, indem sie auf Basis verschiedener Anforderungen beschrieben wird. Analog zu den in der Tabelle 7 (Seite 159) herausgearbeiteten Ebenen der Bildungsforschung lassen sich auch für die Aufgabenstellung Öffentlicher Bibliotheken im Bezug auf die formalen Ebenen des Bildungssystems Erkenntnisinteressen formulieren und der Einsatz unterschiedlicher Untersuchungsmethoden als sinnvoll prognostizieren. Während allerdings bei der Konstruktion der Tabelle 7 auf schon vorhandene Forschungen zurückgegriffen werden konnte, muss die folgende Tabelle als Entwurf möglicher Forschungen betrachtet werden, welcher auf der Basis der im Kapitel 2 erfolgten Darstellungen des Verhältnisses von Öffentlichen Bibliotheken zu Bildungsaktivitäten und Bildungseinrichtungen und der bei der Konstruktion von Tabelle 7 unternommenen Systematisierung der existenten Ansätze zur Bestimmung von Bildungseffekten erstellt wurde.

Die folgende Tabelle 8 stellt die Ebenen der möglichen bibliothekarischen Bildungseffekte dar, in denen jeweils für die formalen Ebenen des Bildungssystems sinnvolle Fragestellungen formuliert werden können. Ebenen, in denen aufgrund des institutionellen Aufbaus von Bibliotheken und vor allem den damit einhergehenden Problemen bei der Datengewinnung keine Ergebnisse zu gewinnen sein werden, wurden hierbei ausgelassen.

Formale Ebenen	Ebenen der Bildungseffekte	Fragestellungen und Methoden
Formelles Bildungssystem (Idealtypus: Schule)	Inhaltliche Ebene	
	Wissenszuwachs	<p><i>Fragestellung:</i> In welchem Maße befördert die infrastrukturelle Unterstützung der Bibliothek den Wissenszuwachs in formellen Bildungseinrichtungen?</p> <p><i>Methoden:</i> parallele Leistungskontrollen in vergleichbaren Einrichtungen mit und ohne biblio-</p>

Formale Ebenen	Ebenen der Bildungseffekte	Fragestellungen und Methoden
		thekarischer Unterstützung, Expertinnen- und Experteninterviews mit Lehrenden ²⁷²
	Leistung	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße befördert die infrastrukturelle Unterstützung der Bibliothek die Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten in formellen Bildungseinrichtungen? <i>Methoden:</i> parallele Leistungskontrollen in vergleichbaren Einrichtungen mit und ohne bibliothekarischer Unterstützung, Expertinnen- und Experteninterviews mit Lehrenden ²⁷³
	Geographische Ebene	
	Institutionell	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße befördert die infrastrukturelle Unterstützung der Bibliothek den Wissenszuwachs und die Vermittlung von Kompetenzen in formellen Bildungseinrichtungen? <i>Methoden:</i> parallele Leistungskontrollen in vergleichbaren Einrichtungen mit und ohne bibliothekarische Unterstützung, Expertinnen- und Experteninterviews mit Lehrenden
	Temporale Ebene	
	aktuell	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße wirkt die infrastrukturelle bibliothekarische Unterstützung auf die Arbeit von formellen Bildungseinrichtungen? <i>Methoden:</i> parallele Leistungskontrollen, Expertinnen- und Experteninterviews mit Lehrenden
Non-formelles Bildungssystem (Idealtypus: Fortbildungsveranstaltung)	Nach Beendigung einer Bildungsaktivität	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße wirkt die infrastrukturelle bibliothekarische Unterstützung auf die Arbeit von formellen Bildungseinrichtungen? <i>Methoden:</i> parallele Leistungskontrollen, Expertinnen- und Experteninterviews mit Lehrenden
	Inhaltliche Ebene	
	Wissenszuwachs	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützt die Bibliothek als Lernort und Angebotsort für Medien den Wissenszuwachs in non-formellen Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, ethnologische Beobachtungsmethoden
	Leistung	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützt die Bibliothek als Lernort und Angebotsort für Medien die Vermittlung von Kompetenzen in non-formellen Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, ethnologische Beobachtungsmethoden
	Umsetzung von Zielbestimmungen	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützt die Bibliothek als Lernort und Angebotsort für Medien die Umsetzung von Zielsetzungen in non-formellen Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, ethnologische Beobachtungsmethoden
	Wohlbefinden	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße und mit welchen Angeboten unterstützen Bibliotheken das Wohlbefinden von Lernenden bei non-formellen Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, ethnologische Beobachtungsmethoden
	Geographische Ebene	
	Individuell	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützen Bibliotheken Individuen bei Bildungsaktivitäten im non-formellen Bildungssystem?

²⁷² Unter Umständen können auch die Ergebnisse von Leistungskontrollen herangezogen werden, die im allgemeinen schulischen Rahmen geschrieben und nicht explizit für die Untersuchung des Einflusses infrastruktureller bibliothekarischer Unterstützung konzipiert wurden. Allerdings ist dann eine intensive Kontrolle der Vergleichbarkeit der verwendeten Tests und der untersuchten Institutionen nötig.

²⁷³ Hier wäre ebenso die Verwendung nicht explizit für diese Frage konzipierter Tests möglich.

Formale Ebenen	Ebenen der Bildungseffekte	Fragestellungen und Methoden
		<i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews
	Institutionell	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützen Bibliotheken Einrichtungen der non-formellen Bildungssysteme bei ihren Aktivitäten? <i>Methoden:</i> Expertinnen- und Experteninterviews, ethnologische Beobachtungsmethoden
	Temporale Ebene	
	aktuell	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützen Bibliotheken Einrichtungen der non-formellen Bildungssysteme bei ihren Aktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews, ethnologische Beobachtungsmethoden
	biographisch	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße hat die bibliothekarische Unterstützung non-formellen Bildungsaktivitäten einen nachhaltigen biographischen Einfluss gezeitigt? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews
Informelles Bildungssystem (Idealtypus: individuelles Sprachenlernen)	Inhaltliche Ebene	
	Wissenszuwachs	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützen Bibliothek den Wissenszuwachs bei informellen Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews, ethnologische Beobachtungsmethoden, einfache statistische Methoden ²⁷⁴
	Leistung	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützen Bibliothek den Zuwachs und die Übung der Anwendung von Kompetenzen bei informellen Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews, ethnologische Beobachtungsmethoden
	Umsetzung von Ziele	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützen Bibliothek das Erreichen von selbst- oder fremdgesetzten Zielen bei informellen Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews
	Wohlbefinden	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützen Bibliothek das Wohlbefinden bei informellen Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, ethnologische Beobachtungsmethoden
	Geographische Ebene	
	Individuell	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützen Bibliotheken individuelle informelle Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews, ethnologische Beobachtungsmethoden
	Temporale Ebene	
	aktuell	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützen Bibliotheken aktuelle informelle Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews, ethnologische Beobachtungsmethoden

²⁷⁴ Einfache statistische Methoden bedeutet, das unter Umständen die Nutzung von Lernarrangements oder explizit für Bildungsaktivitäten gedachter Bestände statistisch erfasst werden kann. Diese Ergebnisse sind allerdings nicht in dem Maße valide, wie dies allgemein von statistischen Daten erwartet wird, welche in empirischen Studien verwendet werden. Aus ihnen können hilfreiche Hinweise auf die zahlenmäßige Nutzung bibliothekarischer Angebote gezogen werden, weitergehende Aussagen – beispielsweise über die tatsächliche Verwendung dieser Medien in den Bildungsaktivitäten – sind allerdings nicht möglich.

Formale Ebenen	Ebenen der Bildungseffekte	Fragestellungen und Methoden
	Nach Beendigung einer Bildungsaktivität	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße unterstützen Bibliotheken kürzlich abgeschlossene informelle Bildungsaktivitäten? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews, ethnologische Beobachtungsmethoden
	biographisch	<i>Fragestellung:</i> In welchem Maße hat die bibliothekarische Unterstützung informeller Bildungsaktivitäten einen nachhaltigen biographischen Einfluss gezeitigt? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews
	In einem definierten Zeitraum	<i>Fragestellung:</i> Inwieweit haben bibliothekarische Angebote informelle Bildungsprozesse unterstützt? <i>Methoden:</i> standardisierte und teil-standardisierte Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews, einfache statistische Methoden

Tabelle 8: Fragestellungen und Methoden der Wirkung bibliothekarischer Unterstützung für unterschiedlich formelle Bildungsprozesse

Die tabellarische Übersicht der sinnvoll möglichen Fragen im Rahmen der Untersuchung potentieller Bildungseffekte Öffentlicher Bibliotheken, macht einerseits klar, dass es weitaus schwieriger ist, diese zu ermitteln, als dies bei formellen Bildungseinrichtungen der Fall ist. Dies ist eine nicht-triviale Feststellung, da die meisten Ansätze zur Bestimmung der Wirkungen von Bildungsaktivitäten sich auf formale Bildungseinrichtungen konzentrieren. In diesen scheint es einerseits einfacher zu sein, eine ausreichend große Zahl von Partizipierenden für Tests zu gewinnen, andererseits produzieren diese Einrichtungen in weit höherem Maße Daten, welche direkt als relevant für die Bestimmung der jeweiligen Bildungseffekte bezeichnet werden können, obwohl auch deren Validität beständig hinterfragt wird. Ermöglicht wird dies unter anderem durch den Vorrang der Bildungsaufgaben von Schulen, Hochschulen und Ausbildungsstätten vor allen anderen Aufgaben dieser Einrichtungen. Dies ist bei Bibliotheken, die ebenso kulturelle, demokratisierende, freizeitunterstützende und weitere Aufgaben zu erfüllen haben, nicht gegeben. Alle Daten, die zur Nutzung von Bibliotheken, deren Angeboten und Medien erhoben werden können, sind nur sehr bedingt auf Bildungsaktivitäten zu beziehen. Die Verbindung unterschiedlicher Aufgabenstellungen, welche in der Praxis einen bedeutenden Anteil an der Arbeit und Wahrnehmung von Bibliotheken hat, stellt bei der Diskriminierung einzelner Effekte eine Schwierigkeit dar.

Am ehesten lässt sich ein solcher Effekt offenbar statistisch abbilden, wenn dieser als infrastrukturelle bibliothekarische Unterstützung von formellen Bildungseinrichtungen verstanden wird. Dabei lässt sich auf die soeben beschriebenen Besonderheiten formeller Bildungseinrichtungen zurückgreifen und dabei vor allem auf Leistungsvergleiche der von Bibliotheken infrastrukturell unterstützten Einrichtungen, wobei der einfache Vergleich und die Aussage, in welchen Maße sich die Ergebnisse von Einrichtungen, die infrastrukturell durch Bibliotheken unterstützt oder nicht unterstützt werden, nicht ausreichend sein werden. Insbesondere, wenn die Ergebnisse zu einer Fokussierung auf die Effekte von bibliothekarischen Dienstleistungen führen soll, wird zumindest eine theoretische Rekonstruktion der eventuell festgestellten Effekte notwendig sein. Letztlich müsste es also darum gehen, zu verstehen, welche bibliothekarischen Dienstleistungen welche Bildungsaktivitäten in formellen Bildungseinrichtungen auf welche Weise unterstützen und wie diese bibliothekarischen Dienstleistungen zielgerichtet eingesetzt werden können. Dies wäre beispielsweise möglich, wenn die Wirkung verschiedener Dienst-

leistungen in längerfristigen Studien überprüft würde. Gleichzeitig muss allerdings bedacht werden, dass sich von einer bibliothekarischen Unterstützung nicht allein die Verbesserung von Leistungen – also zumeist Schulnoten – versprochen wird, sondern beispielsweise ebenso die Erhöhung der Medienkompetenz, der Affinität von Lernenden zur selbstbestimmten Mediennutzung im Lernprozess und der Verbesserung der Selbstwirksamkeitswahrnehmung von Lernenden. Dies wird durch Leistungstests schwerlich zu überprüfen sein, zumal Bibliotheken nicht auf ähnlich tiefgehende und vor allem große Datensätze zugreifen werden können, wie beispielsweise bei den PISA-Studien.

Die aussagekräftigsten Ergebnisse zu den Effekten bibliothekarischer Angebote im Bezug auf Bildung lassen sich offenbar durch qualitative Methoden gewinnen. In Anbetracht dessen, dass in dieser Arbeit schon herausgearbeitet wurde, dass Bibliotheken hauptsächlich für informelle Bildungsaktivitäten als Bildungseinrichtungen gelten können, ist dies nicht als Manko zu verstehen. Informelle Bildungsaktivitäten sind per Definition selbstorganisiert und auf das Erreichen individueller Ziele ausgerichtet. Obwohl informelle Bildungsaktivitäten im Rahmen der Debatten um Lebenslanges Lernen bevorzugt mit Anforderungen, die außerhalb der individuellen Entscheidungssphäre liegen – also vorrangig wirtschaftlichen oder gesamtgesellschaftlichen Ansprüchen – verbunden werden, sind sie dennoch fundamental von Problemdefinitionen und Zielsetzungen der Individuen abhängig. Zwar können informelle Bildungsaktivitäten motiviert und unterstützt werden, aber die Durchführung ist in weit größerem Maße den einzelnen Personen überlassen, als in formellen oder non-formellen Bildungseinrichtungen. Insoweit ist der Einsatz qualitativer Methoden, welche vor allem die Vorstellungen und Wahrnehmung der Befragten zu ermitteln suchen, vollkommen angemessen.

Das Hauptproblem jeder quantitativen Methode im Rahmen der Sozial- und Geisteswissenschaften ist, die jeweilige Fragestellung in quantifizierbare Daten zu fassen, das heißt dass die jeweils untersuchte Realität in ihrer Komplexität so weit reduziert werden muss, dass sie in vergleichbaren Zahlen ausdrückbar wird. Eine zu große Reduzierung der gesellschaftlichen Realität birgt dabei immer die Gefahr, die Realität nicht mehr in ausreichendem Maße abbilden zu können. Dies wird zumeist über die Einführung möglichst vieler Variablen auszugleichen versucht, wobei sich allerdings mit zunehmender Zahl der Variablen das Problem ergibt, diese sinnvoll in das jeweilige quantitative Modell einzupassen.²⁷⁵ Je größer die Zahl der zu untersuchenden Individuen ist – zum Beispiel bei der Untersuchung des Zusammenhanges der in einem Staat vergebenen Schulabschlusszertifikate und des wirtschaftlichen Wachstums in diesem Staat – oder je mehr die zu untersuchenden Daten ehemals in Zahlenwerten vorliegen – wie dies beispielsweise bei der Untersuchung wirtschaftlicher Vorgänge oft der Fall ist –, umso sinnvoller ist der Einsatz quantitativer Methoden.

Qualitative Methoden ermöglichen hingegen eine situationsbezogenere Untersuchung des jeweiligen Forschungsgegenstandes, da sie zumeist Interviews darstellen, auch wenn diese aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit zumeist standardisiert werden. Dies ermöglicht, bei der Konstruktion des Forschungsmodells

²⁷⁵ Bis vor einigen Jahren bestand ein weiteres Problem ebenfalls darin, dass jede zusätzliche Variable einen weiteren Rechenaufwand bedeutete. Dies wurde ab einem bestimmten Punkt als nicht sinnvoll angesehen. Allerdings hat sich dieses Problem dank der technologischen Entwicklung gelöst. Während die Anzahl der Variablen zumeist immer noch Probleme bei der Datenerhebung, Dateneingabe und Modellierung der Variablen zu einem stimmigen Modell hervorrufen, ist der Rechenaufwand selber dank optimierter Programmierungen und Hardware im Rahmen der Sozialwissenschaften kein reales Problem mehr. Bei einigen Naturwissenschaften ist dies immer noch bei der Formulierung von methodischen Zugängen zu bedenken, wobei es hierbei offenbar eine nachholenden Trend gab: der Fakt, dass immer bessere Rechnerleistung zur Verfügung stehen, hat offenbar dazu geführt, Forschungsfragen zu formulieren, die zuvor nicht denkbar waren, sich aber deshalb am Rand des heute technisch machbaren bewegen, was gleichzeitig zur Konstruktion immer neuer Supercomputer zur Berechnung wissenschaftlicher Modelle führt.

nicht bedachte Themen in die jeweilige Untersuchung einfließen zu lassen. Qualitative Methoden bieten sich an je kleiner die zu untersuchende Population ist. Demgegenüber geht mit einer abnehmenden Standardisierung der Interviews tendenziell die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zurück. Mithilfe nachträglicher Clustering wird versucht, diese Vergleichbarkeit im Anschluss an die Interviews zu gewinnen. Allerdings ist auch dies immer nur bis zu einem gewissen Grad möglich.

Da allerdings ein Großteil der prognostizierbaren Bildungseffekte bibliothekarischer Arbeit auf der Ebene individueller Lernender zu erwarten ist, ist die übermäßige Aufzählung qualitativer Verfahren in Tabelle 8 gerechtfertigt.

In dieser genannten Tabelle erscheint relativ häufig die Methode des Expertinnen- und Experteninterviews. Diese Interviews sind nicht als reine Informationsgespräche, wie sie beispielsweise bei journalistischen Arbeiten regelmäßig geführt werden, zu verstehen. Dies würde zu kurz greifen.²⁷⁶ Vielmehr werden solche Interviews fast durchgängig einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Von Interesse sind bei einer solchen Inhaltsanalyse nicht allein die erfragten Fakten, sondern die Kontextualisierung des professionellen Wissens im jeweils untersuchten Feld. Von großer Bedeutung ist bei diesen Interviews die angewandte Interviewtechnik, die einen möglichst großen Gesprächsfreiraum für die befragten Expertinnen und Experten ermöglichen und dennoch das Gespräch auf den untersuchten Gegenstand fokussieren muss. Oft werden hierzu fokussiert-narrative oder teilstrukturierte Interviews geführt. Ein gravierender Unterschied zu anderen Interviews, die in der Sozialwissenschaft oder auch als Nutzerinnen- und Nutzerbefragung in Einrichtungen wie Bibliotheken durchgeführt werden, ist die Stellung der Interviewenden. Interviewende werden in Expertinnen- und Experteninterviews zu direkt Forschenden, die sich mit dem Thema und Ziel der Forschungsprozesse, in deren Rahmen diese Interviews geführt werden, auskennen müssen. Immerhin müssen sie genügend Wissen haben, um die Interviews trotz der offenen Anlage auf die Forschungsfragen hin fokussieren zu können. Bei der Durchführung von strukturierten Interviews, bei denen hauptsächlich Fragebögen abgearbeitet werden, ist ein solches umfassendes Wissen über den untersuchten Gegenstand nicht zwingend erforderlich. Deshalb können diese auch – zumeist nach einer kurzen Einführung – durch mehrere Menschen in einer relativ großer Zahl durchgeführt werden. Diese mögliche hohe Zahl und die vorausgehende Normierung der Antworten durch klar gefasste Fragen und Antwortmöglichkeiten, ermöglicht eine statistische Auswertung der Ergebnisse strukturierter Interviews. Dies ist bei Expertinnen- und Experteninterviews nicht möglich.²⁷⁷

Eine ebenso große Bedeutung hat die Bestimmung der Expertinnen und Experten auf dem jeweiligen Feld. Dies ist bei jeder Interviewrunde und Fragestellung neu zu bewerkstelligen. Expertinnen und Experten im Sinne dieser Untersuchun-

276 Vgl. Bogner / Littig / Menz (2005). In ihrem in diesem Sammelband enthaltenen Aufsatz unterteilen Alexander Bogner und Wolfgang Menz (2005) das Expertinnen- und Experteninterview anhand der erkenntnisleitenden Funktion weiter in folgende drei Untergruppen: exploratives Interview (Ziel ist die thematische Sondierung eines Forschungsgebietes), systematisierendes Interview (Ziel ist die systematische Informationsgewinnung auf einem schon untersuchten Gebiet, beispielsweise um Wissenslücken zu schließen) und theoriegenerierendes Interview (Ziel ist die Erschließung der subjektiven Dimension des Expertinnen- und Expertenwissens; das Wissen der Interviewten und dessen Konstitution wird selber zum Untersuchungsgegenstand). Diese Einteilung lässt sich ebenso für das Feld der bibliotheksbasierten Bildung verwenden. Erkennbar wird so, dass jede erkenntnisleitende Funktion eigenständige Methoden der Strukturierung und Analyse der jeweiligen Interviews erfordert. Allerdings sind Expertinnen- und Experteninterviews – dies war der Hauptgrund für die Produktion des Werkes von Bogner / Littig / Menz (2005) – trotz seiner Beliebtheit in sozialwissenschaftlichen Studien bislang kaum methodisch reflektiert.

277 Standardisierte Interviews und Umfragen mit Fragebögen lassen sich beispielsweise leicht durch studentische Hilfskräfte durchführen oder auch an Unternehmen wie *emnid*, *forsa*, *TNS Infratest* oder *inifas*, welche die Durchführung solcher Interviews als Geschäftsfeld etabliert haben, als Auftrag vergeben. Sie gewinnen ihre Aussagekraft zumeist durch die Masse der auswertbaren Ergebnisse. Hingegen sind Expertinnen- und Experteninterviews sinnvoll nur von denjenigen Forschenden durchzuführen, die auch mit den jeweiligen Forschungsprojekten befasst sind. Nur unter besonderen Umständen sind dies studentische Hilfskräfte, welche dann in den Forschungsprozess eingebunden sind. Zumeist führt das wissenschaftliche Personal der jeweiligen Untersuchungen die Expertinnen- und Experteninterviews selber durch und wertet diese auch aus.

gen haben sich durch Ausbildung, eigene Arbeit und Stellung oder eigene Forschung ein Metawissen über die Strukturen und Funktionsweisen des jeweils untersuchten Bereichs erarbeitet, bzw. ist ein solches Wissen bei Ihnen zu erwarten. Dabei muss dieses Wissen nicht, wie die Verwendung des Terms Expertin bzw. Experte im öffentlichen Sprachgebrauch suggeriert, unbedingt wissenschaftliches Wissen darstellen. Insbesondere bei Fragen über Funktionen gesellschaftlicher Institutionen und Strukturen, kann sich ein solches Metawissen ebenso im Rahmen nicht-wissenschaftlicher Tätigkeiten im beruflichen oder ehrenamtlichen Feld gebildet haben.

Wichtig ist bei der Auswahl der interviewten Expertinnen und Experten, dass diese nicht allein über individuelle Einstellungen und Ansichten befragt werden können, sondern vorrangig über Metatrends im jeweiligen Feld. Dies unterscheidet Expertinnen- und Experteninterviews signifikant von anderen Interviewformen, welche zumeist der quantitativen Inhaltsanalyse bedürfen und bei denen eher versucht wird, durch die Untersuchung möglichst vieler individueller Meinung ein Metawissen zu erlangen.

Obwohl sich Expertinnen- und Experteninterviews insbesondere für personell und zeitlich gering ausgestattete Untersuchungen anbieten, besteht bei diesen immer wieder die Gefahr, dass zu oft auf die gleichen Expertinnen und Experten zurückgegriffen wird. Dies kann unter Umständen zu einem starken Verzerrungseffekt führen, wenn deren Darstellungen als einzig mögliche erscheinen. Insbesondere in wenig wissenschaftlich untersuchten Felder besteht allerdings oft das Problem, dass keine oder nur sehr wenige Experten und Expertinnen existieren.²⁷⁸ Dies ist eine weitere Methodengrenze, die bei der Auswahl einer Methode zu beachten ist. Insbesondere für Untersuchungen, welche auf eine kontinuierliche Fortsetzung hin konzipiert werden, eignet sich diese Methode aus dem gleichen Grund kaum, da in den meisten Fällen bei einer einfachen Wiederholung auf die gleichen Expertinnen- und Experten zurückgegriffen werden müsste.

Ebenfalls relativ oft erscheinen in der Tabelle 8 ethnologische Beobachtungsmethoden als mögliche Forschungsverfahren. Diese etwas unspezifische Angabe wird weiter unten noch differenzierter dargestellt.²⁷⁹ Grundsätzlich geht es bei diesen Methoden darum, dass tatsächliche Verhalten von Nutzerinnen und Nutzern zu beobachten und zu interpretieren. Dabei soll ein Problem aller Interviewmethoden umgegangen werden, nämlich das Angewiesensein auf die Selbstauskunft der Befragten. Beobachtet man hingegen das Verhalten von Menschen und analysiert dieses theoriegeleitet, kann man die tatsächliche Wirkung von Einrichtungen, Strukturen oder beispielsweise räumlichen Gegebenheiten untersuchen. Auch diese Methoden haben relevante Grenzen. Zum einen ist der Nachweis eines Verhaltens nicht mit der Erklärung dieses Verhaltens gleichzusetzen. So könnte es beispielsweise möglich sein, nachzuweisen, dass in einer Bibliothek die Umstellung eines Medienbestandes in ein Lernarrangement zu einer erhöhten Benutzung dieses Bestandes führt. Allerdings ist es nicht möglich, aus dieser Beobachtung direkt die Gründe für diese erhöhte Benutzung abzuleiten. Außerdem ist es schwierig zu bestimmen, wozu dieser Bestand verstärkt benutzt wird, ob er beispielsweise – wie sich bei Lernarrangements erhofft wird – in Lernprozesse einbezogen oder ob er nur benutzt wird, um im Rahmen der Lernarrangements anderen Tätigkeiten nachzugehen, beispielsweise ohne Bildungsabsicht zu lesen. Zum an-

²⁷⁸ Zudem besteht bei solchen Expertinnen und Experten in selten untersuchten Felder oft das Problem, dass sie selber im jeweils untersuchten Feld stark involviert sind und deshalb solche Interviews oft auch als Möglichkeit der Promotion eigener Vorstellungen begreifen. Dies schränkt die Aussagekraft des erfragten Metawissens weiter ein.

²⁷⁹ Vgl. insbesondere Kapitel 3.3.2.

deren sind ethnologische Methoden immer mit einem hohen personellen und zeitlichen Aufwand verbunden. Die Analyse von ethnologischen Beobachtungen im realen Raum bedürfen einer beständigen Interpretation und Abgrenzung nicht vorgesehener Einflüsse. Eine sinnvolle Komplexitätsreduzierung ist bei solchen Methoden weit schwieriger, als dies zum Beispiel bei der Analyse statistischer Daten möglich ist. Gleichzeitig stellen gerade ethnologische Methoden eine hohe Anforderung an das Datenrechtsbewusstsein der Beobachtenden und an ihre Fähigkeiten, Beobachtungen von subjektiven Erwartungen zu trennen.²⁸⁰

Gleichwohl ermöglichen ethnologische Methoden den Nachweis nicht erwarteter Effekte von Verhaltensweisen der Untersuchten. Die Offenheit der Untersuchungssituation ist im Sinne des Erkenntnisinteresses von Vorteil, im Sinne einer validen und einfachen Analyse eher nachteilig.

Die in der Tabelle 8 dargestellten möglichen Fragestellungen sind im Sinne einer möglichst hohen Objektivität in Form von Nullhypothesen zu formulieren. Nullhypothesen sind eine Form wissenschaftlicher Fragestellung, mit der versucht wird, eine gewisse Objektivität bei der Untersuchung vermuteter Zusammenhänge herzustellen. Bildlich gesprochen wird in einer Nullhypothese formuliert, dass ein Zusammenhang, der bestimmt werden soll, nicht vorhanden ist; also beispielsweise, dass ein Einfluss bibliothekarischer Maßnahmen auf Bildungsprozesse der Nutzerinnen und Nutzer nicht existiert. Im Rahmen der auf die Nullhypothesen folgenden Untersuchungen wird versucht, diese Hypothese zu stützen. Falls dies nicht möglich ist, kann im Umkehrschluss davon ausgegangen werden, dass der untersuchte Effekt doch vorliegt. Dabei sind Nullhypothesen nicht als politische Aussagen zu verstehen, sondern als Mittel, die jeweilige Untersuchung auf den untersuchten Gegenstand zu fokussieren und dabei subjektive Erwartungen der Forschenden auszuschalten. Auf das Bild der bibliotheksbasierten Bildungsprozesse angewandt heißt dies beispielsweise, die Hoffnung, dass Bibliotheken einen maßgebenden Einfluss auf Bildungsprozesse nehmen können, aus der Untersuchung dieses Einflusses herauszuhalten. Über diesen Weg soll – insbesondere in dem Fall, dass an einer Aussage interessierte Personen oder Institutionen eine Untersuchung durchführen – eine höhere Validität der Ergebnisse erreicht werden. So würde beispielsweise eine bibliothekarische Vereinigung wie der *Deutsche Bibliotheksverband* aufgrund seiner politischen Aufgabe immer daran interessiert sein, den Nachweis zu erbringen, dass ein solcher Einfluss besteht. Eine Untersuchung, die einen solchen Einfluss voraussetzt und einzig nach der Stärke dieses Einflusses fragt, würde allerdings die Ergebnisse verfälschen und beispielsweise Hinweise darauf, dass solche Einflüsse eventuell nicht vorliegen, unter Umständen ausblenden. Eine solche Untersuchung würde zudem immer Gefahr laufen, als politisch intendierte und nicht valide Forschung verworfen zu werden. In den USA und Kanada passiert dies zum Beispiel regelmäßig bei der Frage um den Einsatz von Filtersoftware für die Internetzugänge in Public Librari-

280 Dabei hat die Europäische Ethnologie in den letzten Jahrzehnten im Rahmen einer innerfachlichen Reflexion über die Grundlagen der Ethnologie ein reichhaltiges Instrumentarium zur Bestimmung subjektiver Annahmen der Forschenden, welche die Beobachtungen verzerren, erarbeitet, die gleichzeitig auf das Phänomen reagieren, dass Forschende niemals vollständig objektiv über gesellschaftliche Prozesse forschen können, da sie immer Teil einer Gesellschaft sind und ihre Identität im Rahmen der jeweiligen gesellschaftlichen Diskurse gebildet haben. Allerdings war der Einfluss subjektiver und gesellschaftlicher Annahmen bei der Etablierung der frühen Ethnologie im Rückblick auch kaum zu ignorieren, funktionierten sie doch zumeist als Beobachtung sogenannter fremder und exotischer Ethnien durch weiße Forschende. Die Forschungen der Ethnologie des späten 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts waren offensichtlich geprägt von dichotomen Vorstellungen über die Vor- und Nachteile der Moderne und nicht selten verbunden mit rassistischen Diskursen. Erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts setzte eine wahrnehmbare Wende hin zur Untersuchungen gesellschaftlicher Prozesse der sie umgebenden Gesellschaften ein, aus der heraus auch die historischen Ansätze der Ethnologie kritisiert werden konnten. Neben einer Kritik der rassistischen Implikation früherer Werke leistete auch auf diesem Feld die Kritik der feministischen Bewegungen des 20. Jahrhunderts – sowohl in den 1960er bis 1980er Jahren als auch Ende des 20. und Anfang des 21. Jahrhunderts im Rahmen postmoderner Debatten und der Etablierung kritischer Wissenschaftsgebiete wie den Gender Studies, den Critical Whiteness Studies und den Postcolonial Studies – einen nicht zu unterschätzenden Beitrag.

es, bei denen immer wieder sowohl Bibliotheken und Vereinigungen, die gegen Filtersoftware eintreten als auch Vereinigungen und Personen, welche einen Einsatz solcher Software befürworten, Studien vorlegen, welche ihre Position verteidigen und gleichzeitig der Gegenseite vorwerfen, selber rein interessengeleitete Studien zu verfassen.²⁸¹

3.1.5 Ableitung eines Forschungskreislaufs

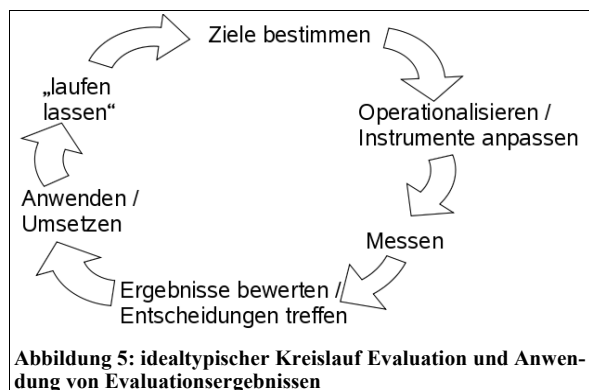
Die hier vorgelegte Arbeit konzentriert sich darauf, dass Thema Bibliotheken und Bildung für bibliothekswissenschaftliche Zugriffe zu erfassen. Sie ist nicht direkt daraufhin konzipiert, Evaluationsprozesse von Effekten bibliotheksbasierter Bildungsprozesse vorzuschlagen oder durchzuführen. Während Evaluationen – solange sie nicht ehemals als werbewirksame Darstellungen der eigenen Arbeit missverstanden werden – auf den Nachweis von Effekten und die Untersuchung der Effizienz eingesetzter Methoden orientiert sind und letztlich Ergebnisse produzieren sollen, die als Entscheidungswissen der Steuerung einer Institution dienen sollen, versuchen wissenschaftliche Zugriffe auf Themengebiete tiefergehende Zusammenhänge und Strukturen zu untersuchen. Das in diesen Untersuchungen produzierte wissenschaftliche Wissen ist vorrangig an der Beantwortung von weitergehenden Forschungsfragen und größeren Forschungszusammenhängen interessiert. Dies schließt einen gesellschaftliche Relevanz wissenschaftlichen Wissens nicht aus, allerdings steht die Frage nach der Praxisrelevanz wissenschaftlicher Forschungen nicht im Vordergrund solcher Arbeiten.²⁸²

Dennoch lässt sich bei den hier herausgearbeiteten möglichen Untersuchungsansätzen und -fragen auf eine im Rahmen von praxisorientierten Evaluationen populär gewordene Methodik zurückgreifen, die daraufhin abzielt, die reflektierte Untersuchung der Effizienz von Einrichtungen und ihrer Arbeitsmethoden zu verstetigen. Ein Problem bibliothekswissenschaftlicher – und fast aller anderen geistes- und sozialwissenschaftlicher – Forschungen, ist ihre Diskontinuität. Einerseits ist bekannt, dass die mithilfe wissenschaftlicher Forschungen gewonnen Ergebnisse immer nur für die jeweils untersuchten Gegenstand und den jeweils untersuchten Zeitraum reale Aussagen ermöglichen, da sich diese in einem beständigen Veränderungsprozess befinden. Dieses Problem stellt sich auch bei unterschiedlichen Evaluationen. Für diese werden oft unter großem Aufwand Evaluationsinstrumente konstruiert. Ein solcher Aufwand, zumeist aus den alltäglichen Arbeitsabläufen der Einrichtungen in Projekte ausgelagert, ist nicht beständig aufzubringen. Deshalb wird versucht, die Instrumente einerseits so zu konstruieren, dass sie über einen längeren Zeitraum benutzt werden können und andererseits mit ihnen auf Veränderungen bei den Anforderungen an die Einrichtung und die untersuchten Effekten eingegangen werden kann. Ein nicht zu unterschätzender Vorteil einer kontinuierlichen Verwendung gleicher Evaluationsinstrumente ist das Entstehen von Datenreihen, die zur Beantwortung weitergehender Fragen verwendet werden können. Obwohl unter unterschiedlichen Namen und in unterschiedlicher Tiefe ausgeführt, versuchen nahezu alle Evaluationsmodelle durch einen ähnlichen Kreislauf die kontinuierliche Verwendung und Weiterentwicklung

281 In Deutschland gibt es allerdings im bibliothekarischen Bereich kaum eine publizierte Reflexion über die Problematik, dass die meisten Studien, die einen positiven Effekt von Bibliotheken in verschiedenen Bereichen konstatieren, von Bibliothekarinnen und Bibliothekaren selber – zumeist als Abschlussarbeiten von Ausbildungsgängen – unter Fragestellungen angefertigt werden, die eine gegenteilige Aussage gar nicht ermöglichen.

282 Zumal die hier vorgelegte Arbeit in der Überzeugung unternommen wurde, dass für eine realitätsgerechte Evaluation bibliotheksbasierter Bildungsprozesse und der Angebote von Bibliotheken, eine wissenschaftliche Grundlage notwendig ist. Diese Überzeugung ist in die seit Beginn der modernen Forschung existierenden Diskussionen über die Notwendigkeit oder Verzichtbarkeit von Grundlagenforschungen und Anwendungsforschungen einzuordnen. Hier wird für die Notwendigkeit einer an der direkten praktischen Umsetzung uninteressierten Grundlagenforschungen plädiert.

von Evaluationsinstrumenten zu erreichen.²⁸³ Dieser Kreislauf ist idealtypisch in folgender Abbildung 3 dargestellt.²⁸⁴



Zumeist wird dieser Kreislauf mit einer Bestimmung der Ziele, die untersucht werden sollen, begonnen. Solche Ziele sind entweder durch die Träger einer Einrichtung vorgegeben oder werden innerhalb einer Institution selber aufgrund der Situation der Einrichtung bestimmt. Als Beispiel kann hier gelten, eine Bibliothek für alle sozialen Schichten nutzbar zu machen. Im nächsten Schritt wird versucht, die Ziele so zu fassen, dass sie messbar werden. Dazu werden sel-

ber Evaluationsinstrumente entworfen oder schon bestehende Evaluationsinstrumente angepasst. Teilweise ist die Verwendung bestimmter Instrumente oder Operationalisierungen vorgegeben.²⁸⁵ Hier wäre es, um beim eben entworfenen Beispiel der von allen sozialen Schichten nutzbaren Bibliothek zu bleiben, möglich, Nutzerinnen- und Nutzerumfragen zu entwerfen, die unter anderem den sozialen Status der Nutzenden abfragen oder aber die Adressen der aktiven Nutzerinnen und Nutzer einem regionalen Sozialstrukturatlas zuzuordnen und somit zumindest Tendenz Aussagen über deren soziale Zusammensetzung zu erhalten.²⁸⁶ Im folgenden Schritt werden dann mithilfe der angepassten oder neu entworfenen Instrumente die vorgesehenen Werte gemessen und aufbereitet. Beim genannten Beispiel würde die Zuordnung der Adressen und die Auswertung dieser Zuordnung oder aber die Durchführung der Umfrage und Kodierung derer Ergebnisse in diesem Schritt stattfinden. Aufbauend hierauf würden die Ergebnisse innerhalb der Institution bewertet und für das Treffen von Entscheidungen benutzt. Eine solche Entscheidung könnte im genannten Beispiel im Entwurf von Ansprachestrategien für unterrepräsentierte soziale Gruppen, in einer signifikanten Änderungen des Bestandaufbaus im Hinblick auf Interessen unterrepräsentierter Gruppen, im Appell an die Träger nach mehr Finanzmitteln für die Arbeit mit bestimmten sozialen Gruppen oder aber auch in der Beibehaltung der bislang betriebenen Arbeit bestehen. Im nächsten Schritt werden die getroffenen Entscheidungen umgesetzt, was je nach Entscheidung einen relevanten Kraftaufwand bedeuten kann. Der letzte Schritt ist die längerfristige Anwendung der umgesetzten Entscheidungen. Dies ist als eigenständiger Schritt zu benennen, da gerade von Seiten der Träger oft die Erwartung geäußert wird, dass sofort wirksame Schritte zur Lösung von in Evaluationen sichtbar gewordenen Problemen unternommen werden sollen, während sich erfahrungsgemäß die Effekte von möglichen Änderungen im Arbeitsverlauf einer Institution erst in einem längeren Zeitraum einstel-

283 Diese Struktur findet sich in ansonsten vom Aufbau und der Zielsetzung sehr unterschiedlichen Evaluationsmodellen, wie Benchmarksystemen (Wilson / Town (2006)), Social Audits (Goulding (2008), Usherwood (2002)), Balanced Score Cards (Valiris / Chytas / Glykas (2005), Ceynowa / Cones (2002), Kundolf (2003), Lutze (2004)) und anderen, die allesamt in der bibliothekarischen Literatur als eigenständige Ansätze besprochen werden.

284 Sinnvoll ließe sich dieser Forschungskreislauf auch aus dem im pädagogischen Feld verbreiteten Regelkreis ableiten. Allerdings wird dieser, im Gegensatz zu den verschiedenen Kreisläufen im Rahmen von Evaluationsprozessen, in bibliothekarischen Debatten fast nicht erwähnt und scheint deshalb kaum eine Bedeutung für das bibliothekarische Feld zu haben.

285 Beispielsweise sind Schulen in Berlin dazu angehalten, in ihren Schulprogrammen die Schulabstinz zu thematisieren, was fast immer zu einer statistischen Darstellung der Abstinz in unterschiedlichen Klassenstufen führt. Vor allem in Staaten, in denen Evaluationen und Standards als Instrument der politischen Steuerung von öffentlichen Institutionen seit Längerem eingesetzt werden – so in Großbritannien, den USA oder Kanada –, werden die zu verwendenden Evaluationsinstrumente auch teilweise direkt vorgegeben, um auf der jeweiligen politischen Ebene (zumeist dem Bundesstaat oder der gesamten Nation) vergleichbare Ergebnisse zu erhalten.

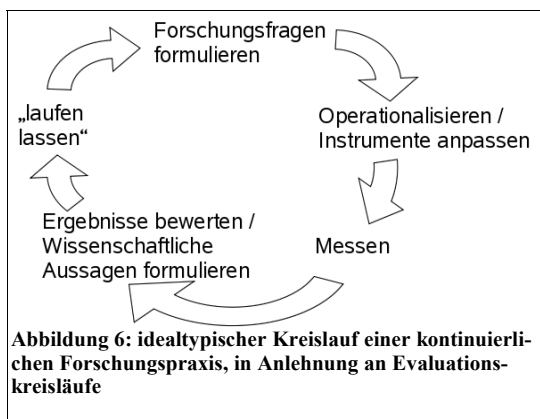
286 Selbstverständlich nur, wenn dabei der Datenschutz gewahrt bleiben kann und zudem die Bibliothek einen Einzugsbereich hat, der sozial unterschiedlich zusammengesetzte Wohngebiete umfasst.

len. Geschlossen wird der Kreislauf, indem nach einem – im Idealfall zuvor festgelegten – Zeitraum wieder mit einer Neubestimmung der Ziele eine Evaluation begonnen wird. Dabei besteht diese Bestimmung zumeist in einer Bestätigung der im vorherigen Evaluationskreislauf bestimmten Ziele, teilweise auch in deren Verfeinerung. Um das besprochene Beispiel aufzugreifen, könnte einerseits das Ziel bestätigt werden, die Bibliothek für alle sozialen Gruppen praktisch zugänglich zu machen, aber dieses Ziel aus der Erfahrung heraus, dass aus bestimmten sozialen Gruppen hauptsächlich Kinder und Jugendliche die Bibliothek nutzen, dahingehend verfeinert werden, dass auch andere Altersgruppen dieser Schichten zur Benutzung der Bibliothek ermutigt werden sollen. Zudem ist es mit dem Beginn eines neuen Kreislaufs möglich, die Effektivität der im vorherigen Kreislauf getroffenen Entscheidungen zu überprüfen.

Sichtbar wird bei einem solchen Kreislauf, dass Evaluationen auf das Gewinnen von Entscheidungswissen ausgerichtet sind. Ebenso ist in Anbetracht dieser Funktion von Evaluationen verständlich, dass die sinnvoll zu stellenden Erkenntnisfragen auf die relativ eindeutig zu bestimmenden Ziele der jeweiligen Einrichtungen beschränkt sind. Zwar wird bei der Entscheidung im Rahmen der Evaluationskreisläufe und teilweise auch bei der Operationalisierung von Zielen versucht, Wissen einzubeziehen, dass außerhalb der jeweiligen Evaluation produziert wurde. Dies ist allerdings auf die Verwendung im Rahmen von Evaluationen eingeschränkt. Eigenständige Forschungsprojekte, welche relevant über den Wirkungsbereich der jeweiligen Einrichtung hinausgehen, sind im Rahmen solcher Kreisläufe nicht vorgesehen, obwohl sie teilweise durch Evaluationsergebnisse motiviert werden könnten. So könnte beim verwendeten Beispiel sichtbar werden, dass eine soziale Gruppe die Bibliothek quasi überhaupt nicht nutzt. Im Rahmen des Entscheidungsprozesses könnte dann auf sozialwissenschaftliche Kenntnisse über die soziologischen Besonderheiten und Bedürfnisse dieser Gruppe zurückgegriffen werden. Ein groß angelegtes Forschungsprojekt, welches das Verhältnis der Angehörigen dieser sozialen Gruppe zu Bibliotheken und anderen staatlichen Einrichtungen untersucht, wäre nicht im Rahmen des Evaluationskreislaufes zu leisten, obwohl die Ergebnisse einer solchen Forschung für die Interpretation der Ergebnisse sinnvoll verwendet werden könnten. Ähnliches lässt sich über die Ein- und Abgrenzung der untersuchten sozialen Gruppen sagen. Für den Entwurf eines Fragebogens würde zumeist auf eine sozialwissenschaftliche Gliederung sozialer Gruppierungen zurückgegriffen, obwohl immer auch andere Gliederungen möglich wären.²⁸⁷

²⁸⁷ Dies lässt sich bei der Verbreitung der sogenannten Sinus-Milieus in unterschiedlichen größeren und kleineren Studien nachvollziehen. Die Sinus-Milieus wurden von *Sinus Sociovision* als soziale Gliederung für die Marktgruppenanalyse entworfen. Dabei wurde ansatzweise auf das Milieumodell von *Émile Durkheim* zurückgegriffen. Hauptprodukt der Firma *Sinus Sociovision* sollte eine Marktanalyse sein, welche Unternehmen die Möglichkeit gegen sollte, ihre Produkte an real existierenden Milieus auszurichten. Gleichzeitig entwarf *Sinus Sociovision* allerdings eine griffige Milieu-Differenzierung, die in dieser Form in den Sozialwissenschaften nicht vorlag. Innerhalb kurzer Zeit verbreitete sich – insbesondere wegen der Übertragung des Sinus-Modells auf politische Frage im Auftrag verschiedener Bundesministerien – dieses Modell, obwohl es eine Grundkomponente wissenschaftlichen Arbeitens, nämlich die Dokumentierung und damit die Nachprüfbarkeit der Erhebungsinstrumente nicht beinhaltet (was ökonomisch nachvollziehbar ist, da diese Instrumente und Daten das Hauptfirmenkapital von *Sinus Sociovision* darstellen). Während sozialwissenschaftliche Studien, die sich auf dieses Modell beziehen, zumeist thematisieren, dass dieses nicht als valide beschrieben werden kann, da es nicht überprüfbar ist, aber andere Modelle mit dieser Tiefe nicht verfügbar sind oder aber schwerer handhabbar seien, ist dies bei Studien außerhalb der Sozialwissenschaften zumeist nicht der Fall. In solchen werden – beispielsweise 2008 in einer Untersuchung für den *Borromäusverein* über die von ihm betreuten Ehrenamtlichen oder 2007 in einer Studie des *Börsenvereins des Deutschen Buchhandels* über die Käuferinnen und Käufer von Kinder- und Jugendbüchern – die Sinus-Milieus zumeist kommentarlos als Gliederung der Gesellschaft akzeptiert und offenbar nicht die Grenzen dieses Modells reflektiert oder begründet, warum nicht andere Milieu-Modelle verwendet wurden. Teilweise scheint es, als sei einfach nicht bekannt, dass es neben den Sinus-Milieus weitere Modelle zur Beschreibung gesellschaftlicher Großgruppen gibt, obwohl dies in jedem sozialwissenschaftlichen Einführungstext besprochen wird.

Wissenschaftliche Forschungen haben zumeist nicht in erster Linie die Aufgabe, Entscheidungswissen zu produzieren.²⁸⁸ Im Rahmen solcher wissenschaftlichen Arbeiten ist es sinnvoll möglich, die Haltung sozialer Gruppen zu Bibliotheken als Untersuchungsziel zu wählen, ohne hauptsächlich darauf abzielen, Bibliotheken für diese attraktiv zu machen. Während im genannten Beispiel bei einer Evaluation am Ende der Datenaufnahme Möglichkeiten formuliert werden sollten, die es möglich machen, dass Angehörige unterrepräsentierter sozialer Gruppen die jeweilige Bibliothek stärker benutzen, wäre es im Rahmen wissenschaftlicher Forschungen auch ein beachtliches Ergebnis, wenn im Anschluss an den Forschungsprozess konstatiert werden müsste, dass es nicht möglich sei, die Bibliotheken für die untersuchte soziale Gruppe attraktiv zu machen.



Dennoch lässt sich der Ansatz eines Evaluationskreislaufs für wissenschaftliche Arbeiten abwandeln und verwenden. Der Vorteil eines solchen Kreislaufs liegt darin, einmal erprobte Forschungsinstrumente weiter verwenden und verbessern zu können und gleichsam bei einer längerfristigen Verwendung eines solchen Kreislaufs Datenreihen zu erzeugen, die neben dem jeweiligen Status Quo auch Aussagen über Trends und langfristige Effekte erlauben. Dies würde eine relevante Erhöhung der

Aussagekraft wissenschaftlicher Ergebnisse bedeuten und Fragestellungen ermöglichen, die mit den – im Rahmen bibliothekswissenschaftlicher Forschungen vorherrschenden – Vorgehen, beständig Teil- und Einzeluntersuchungen durchzuführen, nicht sinnvoll bearbeitet werden können. Ein solcher angepasster Kreislauf für die wissenschaftliche Praxis, bei dem der Schritt Anwenden / Umsetzen fortgefallen und die restlichen Schritte der Anforderungen wissenschaftlicher Arbeitsweisen angepasst wurden, ist in nebenstehender Abbildung 6 dargestellt. In Abschnitt 3.2.1.2 und im Kapitel 3.4 wird auf diesen zurückgegriffen werden.

3.1.6 Der Bezug von Bibliotheken zu formellen, non-formellen und informellen Bildungsaktivitäten

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wurde in Kapitel 2.1.1 die Unterteilung des gesamten Feldes von Bildungseinrichtungen und -aktivitäten in formelle, non-formelle und informelle Bildungsaktivitäten vorgestellt. Des Weiteren wurde postuliert, dass die möglichen Angebote von Öffentlichen Bibliotheken für diese drei Bereiche relevant unterschiedlich sind. Während für den formellen Bildungsbereich hauptsächlich infrastrukturelle Unterstützung und die Organisation von bibliotheks-basierten Veranstaltungen, welche die Aufgaben der jeweiligen formellen Bildungseinrichtung unterstützen können, sinnvoll erscheint, sind im non-formellen Bildungsbereich Kooperationen, die Unterstützung mit Lernräumen und Medienbeständen sowie Lernberatung über non-formelle Bildungsangebote denkbar. Im informellen Bildungsbereich hingegen scheinen Bibliotheken eine Rolle als eigenständige Bildungseinrichtung zu spielen, in der die primären Bildungsaktivitäten durchgeführt werden sowie Medien für individuell durchgeführte Bildungsaktivitäten und individuelle Lernberatungen und -planungen angeboten werden könnten.

²⁸⁸ Was allerdings nicht heißt, dass dieser Anspruch nicht doch an wissenschaftliche Arbeiten gestellt wird, insbesondere wenn sie – wie die IGLU- und die PISA-Studien – von politischen Institutionen finanziert werden.

Diese Differenzierung impliziert unterschiedliche erwartbare und geforderte Effekte bibliotheksbasierter Bildungsprozesse.

Diese unterschiedlichen Effekte sind bei einer wissenschaftlichen Betrachtung der Aktivitäten von Bibliotheken als Bildungseinrichtung und als Infrastruktur für andere Bildungseinrichtungen zu berücksichtigen. Unterschiedliche Aufgaben implizieren die Messung und Bewertung unterschiedlicher Aspekte und Werte.

Formelles Bildungssystem. Im Bezug auf das formelle Bildungssystem werden Bibliotheken hauptsächlich als unterstützende Infrastruktur angesehen. Die grundlegenden Aufgaben der jeweiligen Bildungsprozesse ergeben sich aus den Aufgabenstellungen, die den jeweils unterstützten Einrichtungen eigen sind. Die Frage ist hauptsächlich, wie Bibliotheken diese Aufgaben unterstützen können und inwieweit diese Unterstützung die jeweiligen Einrichtungen befähigen, ihren Aufgaben anders oder besser nachzukommen. Angesichts der Konzentration auf die Zusammenarbeit mit Schulen wäre die naheliegenste Frage die, wie Bibliotheken die Leseförderung von Schulen unterstützen können und welche Effekte diese bibliothekarischen Hilfestellungen zeitigen.²⁸⁹ Grundsätzlich lässt sich der Bildungseffekt bibliothekarischer Angebote für Einrichtungen des formellen Bildungssystems nur im Rahmen dieser Einrichtungen und deren Arbeit bestimmen und nicht allein auf der Ebene der Bibliothek.

Dabei können solche Untersuchungen in einem langfristigen Rahmen unternommen und somit auch ein Teil indirekter Effekte untersucht werden, da die Verweildauer an Einrichtungen des formellen Bildungssystems zumeist einige Jahre beträgt.

Non-Formelle Bildung. Im Bereich der Non-Formellen Bildung ist dies nur zum Teil gegeben. Die Bildungsaktivitäten sind in diesem Bereich kürzer – beim Führerschein beispielsweise Monate, bei einigen Seminaren nur wenige Stunden –, hingegen gilt die Bibliothek nicht nur als unterstützende Infrastruktureinrichtung, sondern teilweise auch als Lernort. Die Effekte dieser bibliothekarischen Arbeit können nur zu einem sehr geringen Teil im Zusammenhang der Aufgaben derjenigen Einrichtungen gemessen werden, deren Arbeit durch Bibliotheken potentiell unterstützt wird. Mit größerem Erfolg ließen sich direkte und kurzfristige Effekte messen, beispielsweise der Wissenszuwachs bei den einzelnen Lernenden oder der Zusage zu bibliothekarischen Angeboten durch diese Lernenden.

Informelle Bildung. Im Bereich der Informellen Bildung, die durch selbstorganisierte Bildungsaktivitäten geprägt ist, gelten Bibliotheken als Medienspeicher und als eigenständiger Lernort, zumeist in einem individuellen Netzwerk von Lernorten. Diese Individualisierung erschwert allerdings die Messung von Effekten bibliothekarischer Arbeit signifikant. Sie sind, wenn sie über die Messung der Nutzungszahlen von bibliothekarischen Angeboten hinausgehen sollen, immer auf die aktive Mitarbeit der Lernenden angewiesen. Hinzu kommt, dass ein großer Vorteil dieser informellen Bildungsaktivitäten in einer flexiblen Neubestimmung von Lernzielen im Laufe von stattfindenden Bildungsprozessen gesehen wird. Während es möglich ist, bei formellen und non-formellen Bildungsaktivitäten die angestrebten

²⁸⁹ Dies scheint auch eine der wenigen Fragen im Bereich der bibliotheksbasierten Bildungsaktivitäten zu sein, die in Deutschland bislang mittels einer empirischen Studie untersucht wurde. *Cornelia Jetter (2007)* stellt eine solche Untersuchung vor, bei der insgesamt vier Klassen der vierten Klassenstufe zweier Schulen in Schleswig-Holstein am Beginn und am Ende eines Jahres hinsichtlich ihrer Lesefähigkeiten getestet wurden. Zwei dieser Klassen wurden während dieses Jahres zusätzliche Stunden in einem relativ intensiven bibliothekarischen Begleitprogramm erteilt, die anderen beiden Klassen wurden einzig in der Schule unterrichtet. Obwohl die Lehrenden der bibliothekarisch unterstützten Klassen bei den Schülerinnen und Schülern einen selbstbewussten und alltäglichen Umgang mit Büchern konstatierten, zeigte sich, entgegen der allgemein verbreiteten Annahme vom lesefördernden Effekt bibliothekarischer Angebote, auf der Ebene der durch Tests feststellbaren Ergebnisse kein Einfluss der bibliothekarischen Unterstützung. Vielmehr hatte alle vier Klassen während des untersuchten Schuljahres ähnlich große Fortschritte bei den Lesefähigkeiten gemacht.

Lernziele aus den Curricula und Standards für die Vergabe der jeweiligen Zertifikate abzuleiten und somit ein Bezugsrahmen für die erwarteten Effekte vorhanden ist, kann davon bei informellen Bildungsprozessen kaum ausgegangen werden. Deshalb ist es, selbst wenn das Lernziel bekannt ist, praktisch unmöglich, den Effekt informeller Bildungsaktivitäten mit Tests zu bestimmen. Beispielsweise muss nicht jeder, der versucht, mithilfe einer Bibliothek eine Sprache zu erlernen, diese auch tatsächlich am Ende der Lernaktivität auf einem bestimmten Niveau beherrschen. Es wäre auch ein Lerneffekt, wenn jemand sich beim Sprachenlernen klar wird, dass er oder sie die Sprache doch nicht benötigt und deshalb den Bildungsprozess abbricht. Formell ist damit der Bildungsprozess, gemessen am ursprünglichen Lernziel, gescheitert, ohne dass dies unbedingt negativ sein muss. Im Rahmen formeller Bildung wäre ein solcher Abbruch – wenn Schülerinnen und Schüler sich beispielsweise bewusst werden, dass sie eine Fremdsprache, die sie im Rahmen ihrer Schulausbildung lernen, nicht benötigen und deshalb das Lernen derselben während der Schulzeit faktisch einstellen – ein Misserfolg, im Rahmen informeller Bildung könnte dies einen eigenständigen Lerneffekt darstellen, der beispielsweise zur Konzipierung nachfolgender individueller Bildungsprojekte herangezogen werden kann.

Diese erneute Gegenüberstellung der drei unterschiedlich formellen Bildungsbereiche verdeutlicht noch einmal die weiter oben getroffene Feststellung, dass die Bestimmung von Effekten von Bildungsaktivitäten gegenläufig zum Formalisierungsgrad einer Bildungsaktivität schwieriger und unsicherer wird. Je weniger formell eine Bildungsaktivität ist, desto höher ist die Komplexität der untersuchbaren Effekte und der zu beachtenden Einflüsse. Dabei ist die geringere Komplexität in den formalen Bildungsbereichen zwar zu einem großen Teil durch eine Komplexitätsreduzierung hergestellt, welche wiederum unter beständiger Kritik steht. Dennoch ist diese Reduzierung, beispielsweise durch Schulnoten, gesellschaftlich akzeptiert und wirksam.

3.1.7 Zwischenfazit

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit wurde versucht, die unterschiedlichen Möglichkeiten der Bildungsforschung, bezogen auf eine potentielle Anwendung im Bereich der bibliotheksbasierten Bildungsaktivitäten, systematisch darzustellen. Sichtbar wurde dabei, dass sich die meisten Ansätze der Bildungsforschung auf den formellen Bildungsbereich und hierbei zumeist auf Schulen konzentrieren. Der Bereich informeller Bildungsaktivitäten, in welchem sich die meisten expliziten Bildungseffekte Öffentlicher Bibliotheken vermuten lassen, ist hingegen am wenigsten untersucht. Zudem wurde bei der Diskussion der Ansätze der Bildungsforschung offensichtlich, dass jeder dieser Ansätze nur für einen Teil von Forschungsfragen sinnvoll ist, dass die gewonnen Ergebnisse immer unter dem Vorbehalt einer notwendig bestreitbaren Interpretation stehen und dass somit den möglichen Aussagen immer Grenzen gesetzt sind. Eine grundlegend für alle Bildungseffekte gleich anzuwendende Methodik ist demnach nicht konstruierbar.

Ausgehend von dieser Erkenntnis wurden im nächsten Schritt die möglichen erkenntnisleitenden Fragen für bibliotheksbasierte Bildungsaktivitäten systematisiert, formuliert und Forschungsmethoden zugeordnet, mithilfe derer sie sinnvoll bearbeitet werden könnten. Zudem wurde die Forschung zu den Wirkungen im Bereich der politischen Erwachsenenbildung diskutiert. Diese ist relevant, da sie

offenbar den einzigen begrenzten Teilbereich informeller Bildungsprozesse darstellt, in dem bisher eine Anzahl von Studien zur Bestimmung der Bildungseffekte vorgelegt wurde. Es konnte im Rahmen dieser Darstellung ein Grundmodell jener Studien formuliert werden. Im Rahmen dieses Modells werden im ersten Schritt die zu untersuchenden Veranstaltungen so rekonstruiert, dass sich Ziele und erwartbare Effekte ableiten lassen. Im zweiten Schritt werden quantitative und qualitative Methodiken nebeneinander verwendet, um die Stärken beider methodischer Ansätze zu verbinden. Einerseits werden möglichst viele statistische Daten in die Analyse der untersuchten Veranstaltungen einbezogen, andererseits werden möglichst offene Interviews mit Teilnehmenden der Veranstaltungen bevorzugt, welche hauptsächlich die Ebene der Nutzerinnen und Nutzer in die Analyse der Veranstaltungen einbringen sollen. Im dritten Schritt werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Methoden zusammengeführt und diskutiert. Offenbar sind konsistente Aussagen über die Effekte der politischen Erwachsenenbildung nur durch die Zusammenführung verschiedener Methoden möglich. Es ist anzunehmen, dass dies auf die meisten non-formellen und informellen Bildungsaktivitäten – und damit auf die Bildung in und durch Bibliotheken – ebenso zutrifft.

Dabei scheinen die möglichen Aussagen zumeist nur für einen begrenzten Zeitraum – teilweise einzig für die direkt untersuchte Veranstaltung – zu gelten und nur schwerlich verallgemeinerbar zu sein. Eine längerfristige und in einem größeren gesellschaftlichen Rahmen verortete Bestimmung dieser Effekte ist nur möglich, wenn für diese Verortung auf Studien und Daten zurückgegriffen werden kann, die allgemeinere Aussagen über Bildungseffekte zulassen. Dies ist oft schwierig, da im Bereich der politischen Erwachsenenbildung solche Metastudien, die Effekte von Bildungsangeboten über den Zusammenhang einzelner Veranstaltungen hinaus untersuchen, kaum vorliegen. Aus diesem Grund wird in fast allen Studien zu Effekten politischer Erwachsenenbildung auf Studien über andere Bildungsbereiche zurückgegriffen, obwohl diese Notwendigkeit immer wieder als Defizit der Forschung zur politischen Erwachsenenbildung thematisiert wird. Dies scheint für andere Bereiche der non-formellen und informellen Bildung ebenso zu gelten.

Für eine Forschungspraxis im Bereich bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten und auch für Versuche, eine solche Forschungspraxis für die Gestaltung und Modifizierung bibliothekarischer Angebote zu nutzen, ist vorherzusehen, dass dies nur sinnvoll funktionieren kann, wenn Forschungen auf unterschiedlichen Ebenen und zu unterschiedlichen Fragestellungen ineinander greifen. Dabei scheint eine an kontinuierlichen Evaluationskreisläufen orientierte Forschung auf lokaler Ebene zur Erstellung von Datenreihen führen zu können, welche Fragen zu langfristigen Wirkung von bibliothekarischen Angeboten erst sinnvoll stellbar machen würden.

Im Folgenden soll eine ähnliche Differenzierung des Themenfeldes Soziale Gerechtigkeit und bibliotheksbasierte Bildungsprozesse unternommen werden, welche den im Kapitel 2.2 entwickelten Begriff Sozialer Gerechtigkeit zur Grundlage haben wird.

3.2 Möglichkeiten und Grenzen der Bestimmung Sozialer Gerechtigkeit

3.2.1 Operationalisierung normativer Aussagen der Moralphilosophie

Im Kapitel 2.2 wurde das Konzept Soziale Gerechtigkeit diskutiert und abschließend für dieses der Zugang über die zeitgenössische Moralphilosophie als produktivster der denkbaren Zugänge beschrieben. Soziale Gerechtigkeit wurde im Anschluss an *John Rawls* Ansatz in dessen Hauptwerken *Eine Theorie der Gerechtigkeit* und *Gerechtigkeit als Fairness* bestimmt als ein Zustand, dessen Grundsätzen Menschen in einem angenommenen Urzustand unter dem Schleier des Nichtwissens – also einem Zustand, in welchem sie ihre eigene Stellung in dem zu bewertenden System nicht kennen – im Wesentlichen als gerecht und fair zustimmen könnten.

Mithilfe dieses philosophischen Instrumentariums wurde versucht, den Zusammenhang zwischen Sozialer Gerechtigkeit und den möglichen Bildungseffekten Öffentlicher Bibliotheken theoretisch zu erfassen. Dabei wurde herausgearbeitet, dass Soziale Gerechtigkeit in liberal-demokratischen Gesellschaften, wie der zeitgenössischen deutschen, hauptsächlich als verwirklichte Chancengleichheit verstanden wird. Dies bedeutet, dass einerseits allen Menschen möglichst viele Entwicklungschancen eröffnet und Barrieren zu diesen gesenkt werden sollen und dass gleichzeitig dem individuellen Willen der Menschen die größtmögliche Bedeutung beigemessen wird, obwohl zusätzlich die Grundidee einer materiellen Absicherung aller Menschen in einem bestimmten Rahmen als notwendig angesehen wird, was teilweise zu widersprüchlichen Entscheidungen führen kann. Gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass diese Bestimmung Sozialer Gerechtigkeit durch eine moral-philosophische Bewertung Raum für eine Vielzahl von politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen lässt. Dies ist, da Soziale Gerechtigkeit einen Metadiskurs politischer Debatten darstellt, im Rahmen der demokratischen Verfasstheit der Gesellschaft als Vorteil hervorzuheben, stellt allerdings gleichzeitig jeden Versuch einer näheren Bestimmung oder gar Messung von sozial gerechten oder ungerechten Strukturen und Entscheidungen vor große Probleme. Allgemein gesprochen ist schon die Konstruktion der verwendeten Instrumente solcher Unternehmungen eine politische Handlung, da bei ihrer Konstruktion jeweils entschieden werden muss, welche Ebenen als aussagekräftig bestimmt, wie diese Ebenen gemessen und wie die gemessenen Daten als gerecht oder ungerecht skaliert werden.

Eine im Kapitel 2.2 abgeleitete Aussage lässt sich allerdings relativ gut, insbesondere im Zusammenhang mit Bildung, operationalisieren. Eine sozial gerechte Gesellschaft würde sich, so die These, wegen der Durchsetzung realer Chancengleichheit durch eine hohe soziale Durchlässigkeit auszeichnen. Außer individuellen Entscheidungen und Voraussetzungen dürfte es – von Unglücksfällen abgesehen – in einer solchen Gesellschaft keine Einschränkung für einen sozialen Aufstieg, unter Umständen auch einen sozialen Abstieg oder aber einer selbstgewählten relativen sozialen Stagnation geben. Bildung wird dabei in gesellschaftlichen Debatten als Vehikel sozialer Positionierung angesehen. Eine Gesellschaft hingegen, die sich durch die tendenzielle Reproduktion oder gar Verstärkung sozialer Strukturen auszeichnet, insbesondere wenn bei einem Großteil der Bevölkerung eindeutige Aufstiegsambitionen festzustellen sind, kann unter dieser Maßga-

be als sozial ungerecht bezeichnet werden. Immerhin lässt sich mit der realpolitisch eventuell unsinnigen Annahme, dass eine sozial gerechte Gesellschaft eine vollständig selbstbestimmte soziale Biographie ermöglichen würde, ein Modell konstruieren, anhand dessen die Abweichung der realen Gesellschaften vom Prinzip Sozialer Gerechtigkeit gemessen werden könnten.

Des Weiteren wurde im Kapitel 2.2.2 bestimmt, dass Bildungseffekte sich auf mindestens drei Ebene bestimmen lassen, der Ebene der individuellen Lebensgestaltung, der Ebene der Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen und der beruflichen und ökonomischen Ebene. Diese Ebenen sind bei einer Bewertung von Bildungseffekten allesamt zu beachten.

Für Öffentliche Bibliotheken wurde im selben Kapitel postuliert, dass es ebenfalls drei Teilbereiche gäbe, in denen sie sozial gerecht wirken könnten: beim Erkennen und Nutzen individuellen Chancen, bei der Umsetzung individueller Entscheidungen und bei der Ermöglichung sozialer Durchlässigkeit. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Skepsis über die realen Möglichkeiten von Öffentlichen Bibliotheken, insbesondere für den letztgenannten Teilbereich, angebracht ist. Unter Umständen sind die Möglichkeiten von Bibliotheken zu begrenzt, um einen messbaren sozialen und ökonomischen Einfluss im Leben von Menschen zu haben, so zumindest die Vermutung in einigen bibliothekarischen Publikationen. Gleichzeitig werden aber auch in einem anderen Teil bibliothekarischer Publikationen große Erwartungen an die Einflussmöglichkeiten Öffentlicher Bibliotheken formuliert.

Zweifelhaft erschien im Rahmen der obigen Besprechung zumindest, ob der egalitäre Anspruch von Bibliotheken, der sich hauptsächlich im freien Zugang zu Medien äußert, tatsächlich eine egalitäre gesellschaftliche Wirkung zeitigt. Vielmehr wurde vermutet, dass ein zu einfacher egalitärer Anspruch von Bibliotheken, der zu sehr von den unterschiedlichen wirksamen gesellschaftlichen Strukturen abieht, ungewollt die Perpetuierung dieser Strukturen zur Folge haben könnte. Abschließend wurde deshalb darauf hingewiesen, dass Einrichtungen, die egalitär wirken wollen, sich auf die relative Egalität der Ergebnisse ihrer Arbeit konzentrieren müssten und weniger auf den theoretisch egalitären Zugang. Letztlich, so die Ableitung, müssten deshalb Öffentliche Bibliotheken, wenn sie unter dem Fokus der Sozialen Gerechtigkeit betrachtet werden, nicht egalitär, sondern egalisierend wirken.

3.2.1.1 ALLGEMEINE PROBLEMLAGE

Während sich in politischen Prozessen zumindest temporär auf Grundzüge einer sozial gerechten Gesellschaft, im Gefüge des oben dargestellten Rahmens, geeinigt werden kann, ist es bedeutend schwieriger, die genannten Ansprüche in konkrete Werte zu fassen und zu messen. Wie erfasst man beispielsweise, ob eine Regelung zum Studienzugang eine Barriere darstellt, welche Menschen davon abhält, ihre Chance auf einen Studiengang wahrzunehmen? Diese Frage ist in den letzten Jahren in Deutschland anhand der Debatten um die mögliche Einführung, Höhe oder auch Streichung von Studiengebühren sowie dem notwendigen sozialen Ausgleich dieser Maßnahme intensiv geführt worden. Hierzu wurden sehr unterschiedliche Modelle vorgelegt, welche allesamt mit dem Anspruch antraten, die bestmögliche Balance zwischen Studiengebühren, Qualitäts- und Handlungsge Gewinn für die Hochschulen und die Studierenden sowie den Ausgleich sozialer Härten darzustellen. Diese Modelle reichten von einer allgemeinen Studiengebühr von 500 € pro Semester über Gebühren in ähnlicher Höhe für ein Zweitstudium oder ab einer bestimmten Semesterzahl, über sogenannte Studienkonten bis hin

zur vollständigen Gebührenfreiheit. Mit Ausnahme des letztgenannten Modells, wurde bei allen Vorschlägen versucht, Ausnahmen und Sonderregelungen für festgelegte Härtefälle zu schaffen. Ebenso zahlreich waren die Argumente für das jeweilige Modell. Diese Debatten sind offensichtlich nicht abgeschlossen. Allerdings ist bei einem Blick auf die Regelungen in den einzelnen Bundesländern auch ersichtlich, dass sich kein Modell durchsetzen konnte. Zudem wurde im Juni 2008 mit der Abschaffung der Studiengebühren in Hessen klar, dass es sich nicht um einen unaufhaltsamen Trend in Richtung einer einheitlichen Regelung handelt, wie dies von Kritikerinnen und Kritikern bei der Einführung der Gebühren bis dahin befürchtet wurde.

Doch obwohl durch die unterschiedlichen Studiengebührmodelle in den Bundesländern Vergleiche über deren Wirkung möglich sein müssten, liegen solche für die Frage, wie diese Gebühren sich auf die Chancengleichheit auswirken, noch nicht vor.²⁹⁰ Dies hat auch mit der Schwierigkeit zu tun, diese Frage messbar zu modellieren. Zwar konnten Gegnerinnen und Gegner der Gebühren seit deren Einführung auf Aussagen von jungen Menschen verweisen, die eine Studium geplant, dann aber wegen der Kosten doch nicht begonnen hatten. Ebenso können sie bislang darauf verweisen, dass die Zahlen der Studierenden, insbesondere der Neueinschreibungen, im Gegensatz zu den Vorhersagen über die Effekte qualitativ besserer Hochschulangebote, die durch die Studiengebührenmodelle ermöglicht werden sollten, nicht exorbitant gestiegen sind.²⁹¹ Andererseits können die Befürwortenden ähnlich auf Aussagen von Menschen verweisen, welche die Studiengebühren nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch als Mittel zur Steigerung der Studienqualität ansehen. Zudem können sie darauf verweisen, dass die Gegnerinnen und Gegner einen spürbaren Rückgang der Studierendenzahlen vorausgesagt hatten.

Nicht zuletzt ist während der gesamten Debatten nicht geklärt worden, was Soziale Gerechtigkeit im Bezug auf Studiengebühren bedeuten könnte. Dies ist auch mit dem in der vorliegenden Arbeit genutztem philosophischen Instrumentarium schwierig. So könnten Menschen in einem Urzustand unter dem Schleier des Nicht-Wissens zustimmen, dass es gerecht wäre, wenn Menschen, die durch ihre bessere Ausbildung mit hoher Wahrscheinlichkeit einen höheren ökonomischen Nutzen und eine höhere Lebensqualität erreichen werden, als Menschen mit einer anderen Ausbildung, für die gesellschaftlichen Kosten dieser besseren Ausbildung mit aufkommen sollten. Ob damit allerdings Studiengebühren gemeint sein müssen, wie dies von Befürworterinnen und Befürwortern dieser Gebühren oft impliziert wurde oder ob dies nicht beispielsweise durch höhere Steuern auf die späteren Einkommen und einen effektiven Einkommens- und Lebensqualitätsverzicht während des Studiums ehemals passiert, ist mit dieser Fragestellung nicht zu klären. Ebenso ist die zumeist genannte Höhe der Gebühren von – in Deutschland – 500 € pro Semester, nicht auf diese Weise zu bestimmen. Gleichsam könnten Menschen in einem Urzustand unter dem Schleier des Nicht-Wissens auch zu-

290 Die wenigen Studien, die solche Hinweise enthalten, sind umstritten. So wurde teilweise festgestellt, dass Personen aus ökonomisch schlechter gestellten Haushalten verstärkt angaben, sich aufgrund der Gebühren gegen ein Studium entschieden zu haben. Dies wurde von Kritikerinnen und Kritikern als Beweis ihrer Kritik angeführt, Befürworterinnen und Befürworter der Gebühren akzeptierten dies allerdings nicht und konstatierten vielmehr eine zu schließende Informationslücke über Modelle der Studienfinanzierung und des ökonomischen Sinnes eines Studiums bei diesen Personen.

291 Neben fiskalischen Gründen wurde in der deutschen Diskussion um Studiengebühren hauptsächlich argumentiert, dass diese zu einer größeren Studienqualität führen würden, weil einerseits den Hochschulen mehr Finanzmittel zu Verfügung ständen und andererseits diese Hochschulen sich in einer marktähnlichen Konkurrenzsituation befinden würden. Diese Konkurrenz würde, so die Annahme, ebenso zu einer erhöhten Lehrqualität und Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Studierenden führen. Dies wiederum würde sich für die Studierenden im Lebenslauf positiv auswirken und die Studiengebühren rechtfertigen. Allerdings bestand schon vor der Einführung der Gebühren und erst Recht nach den ersten Erfahrungen mit diesen, eine große Skepsis darüber, ob diese Effekte tatsächlich eintreten werden.

stimmen, dass es sozial gerecht wäre, wenn allen Menschen der Zugang zu universitärer Bildung ermöglicht würde, dabei aber Menschen, die diesen Zugang wählen, genauso wenig dafür belangt würden, wie Menschen, die sich freiwillig dagegen entscheiden. Allerdings könnte man dann argumentieren, dass Studiengebühren kontraproduktiv sind, da sie eine Hürde darstellen könnten, selbst wenn sie tatsächlich zur Steigerung der Qualität der akademischen Ausbildung beitragen würden.

Doch selbst wenn sich in diesen Debatten – was allerdings real nicht zu erwarten ist – darauf geeinigt würde, was Chancengleichheit im Bezug auf Studiengebühren heißen solle und wie der von allen Seiten als notwendig angesehene soziale Ausgleich bewerkstelligt werden soll, wäre es immer noch schwierig, den Erfolg dieser Bestimmung zu operationalisieren.

Ein relativ oft verwendeter Ansatz für eine solche Bestimmung ist die Messung der an einer Institution vertretenen sozialen Schichten. Dahinter steht die Annahme, dass eine Institution, die in einer sozial divergenten Gesellschaft gerecht wirke, auch ein verkleinertes Abbild der Gesellschaft darstellen müsste.²⁹² Soziale Zusammensetzungen, die gravierend von der Schichtung der Gesellschaft abweichen, werden diesem Modell nach als problematisch angesehen. Dies lässt sich mit der Vorstellung, dass eine sozial gerechte Gesellschaft vor allem eine sozial durchlässige Gesellschaft sein müsse, sinnvoll erklären. Obwohl dieser Ansatz leicht nachvollziehbar ist, ist er dennoch nicht einfach zur Anwendung zu bringen. Auf mindestens zwei Ebenen existieren dabei Probleme. Einerseits gibt es kein allgemein akzeptiertes Modell, welches die Gesellschaft in sozialen Schichten abbilden würde. Die verschiedenen Modelle umfassen unterschiedlich viele soziale Schichten und setzen gleichzeitig auf unterschiedliche Methoden und Messansätze, um die Zugehörigkeit zu einer Schicht zu bestimmen. Allgemein anerkannt ist heute, dass eine soziale Schicht nicht alleine über das Einkommen bzw. die Verfügbarkeit über ökonomische Mittel bestimmt werden kann. Ebenso wird, trotz dem relativen Aufschwung neo-marxistischer Ansätze, die Stellung im Produktionsprozess nicht mehr als alleinige Determinante der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht angesehen.²⁹³ Insbesondere haben sich quer zur ökonomischen Ebene Ungleichheitskategorien etabliert, die als gesellschaftlich wirkungsmächtig anerkannt sind. Dies ist insbesondere beim Geschlecht und dem Migrationshintergrund der Fall. Aber auch das Alter, verschiedene Formen von Behinderung und chronischen Krankheiten, die räumlichen Herkunft – also der Frage, ob jemand vom Aufwachsen im urbanen, sub-urbanen oder ländlichen Raum geprägt ist – oder auch der Bildungshintergrundes, haben sich als relevante gesellschaftliche

292 Vorausgesetzt wird dabei, dass die Einrichtung groß genug ist, um dies überhaupt zu können. Bestimmt man beispielsweise 10 soziale Schichten und untersucht eine Einrichtung mit 12 Mitgliedern – zum Beispiel eine Freiwillige Feuerwehr –, wäre die Überrepräsentation einer Schicht noch keine relevante Aussage über die soziale Wirkung dieser Einrichtung, sondern unter Umständen das Wirken von Zufällen. Hierzu müssten die gefundenen Werte eindeutiger sein, beispielsweise wenn 12 der 12 Mitglieder männlich und Teil monogamer, heterosexueller Partnerschaften sind – was bei Freiwilligen Feuerwehren tatsächlich der Fall sein kann. Dies ist bei Einrichtungen mit mehreren Tausend Mitgliedern, beispielsweise Hochschulen mit ihrer Studierendenschaft, anders, da hier auftretende einzelne Zufälligkeiten keine große Relevanz mehr haben dürften. Hier kann die prozentuale Zusammensetzung der Studierendenschaft einen gewissen Rückschluss auf die strukturellen Wirkungen der Zugangsmöglichkeiten zur jeweiligen Hochschule zulassen.

293 Bekanntlich war dies die von *Marx und Engels* von den klassischen Ökonomen adaptierte Form der Gesellschaftsbeschreibung. Das Eigentum an Produktionsmitteln definierte die Bourgeoisie, das Nicht-Verfügen über Produktionsmittel definierte das Proletariat. Zwischen diesen beiden Klassen standen für *Marx und Engels* diejenigen mit einer prekären Verfügung über Produktionsmittel, wie Beamte, Handwerker oder freie Bauern. Diese wurden als Kleinbürgertum in die Analyse der Gesellschaft integriert, wobei davon ausgegangen wurde, dass letztere Klassen tendenziell im Rahmen ökonomischer Prozesse verschwinden würde. Diese Einteilung wurde von marxistischen Bewegungen als grundlegend akzeptiert und als erste sozialwissenschaftliche Beschreibung der Gesellschaft weit über den wissenschaftlichen Rahmen hinaus wahrgenommen. Insbesondere die Neuen Sozialen Bewegungen und die sozialwissenschaftliche Theorieentwicklung haben allerdings dazu geführt, dass sie heute zumindest als unvollständig verstanden wird.

Größen erwiesen.²⁹⁴ Die zweite Ebene, auf der Probleme bestehen, ist die Bewertung möglicher Daten. Wie genau muss die Gesellschaft in einer Institution abgebildet sein, damit diese Institution als sozial gerecht gelten kann? Ist eine hundertprozentige Abbildung in einer Gesellschaft, die hauptsächlich von persönlichen Entscheidungen geprägt sein soll, überhaupt sinnvoll? Selbst, wenn auf diese Frage eine Antwort gefunden wird, besteht immer noch das Problem, dass die jeweils erhobenen und interpretierten Daten alleine nicht ausreichen, um die jeweilige Zusammensetzung zu bestimmen. Ein weiterer weithin akzeptierter Allgemeinsatz lautet, dass die jeweiligen Strukturen, die eine soziale Zusammensetzung von Institutionen hervorbringen, vielschichtig, komplex und sich gegenseitig beeinflussend wirken und nicht linear bestimmt werden können. Dennoch ist es insbesondere für den Fall, dass eine Einrichtung als sozial ungerecht arbeitend wahrgenommen wird, notwendig, herauszuarbeiten wie diese ungerechte Wirkung zustande kommt. Nur eine solche Interpretation ermöglicht überhaupt eine Änderung dieser Wirkungen. Solche Interpretationen geschehen zumeist in Thesen, die einer Falsifizierung bedürften und sind Feld weiterer politischer Auseinandersetzungen, wie dies beispielsweise bei den Debatten um die ersten beiden PISA-Studien nachzuvollziehen war.

Hinzu kommt, dass gerade im politischen Bereich in den letzten Jahren das Milieu-Modell eine immer größere Bedeutung erlangte. Als Milieu werden innergesellschaftliche Gruppen bezeichnet, die sich im Habitus, Lebensentwurf, der Wahrnehmung und Interpretation der restlichen Gesellschaft sowie der Lebensgestaltung gleichen. Zumindest zum Teil sind Milieus Ergebnis individueller Entscheidungen. Gleichzeitig zeigt sich, dass – obwohl auch die Milieu-Modelle mindestens ebenso zahlreich sind, wie die Modelle sozialer Schichten – Milieus und Schichten nicht unbedingt aneinander gebunden sind, gleichwohl aber durchgängig in einem gewissen Zusammenhang stehen. Dies wurde weiter oben schon ausgeführt. Allerdings ist es fragwürdig, ob Milieus zur Bestimmung sozialer gerechter oder ungerechter Wirkungen von Institutionen und Strukturen herangezogen werden können. Während es nachvollziehbar erscheint, davon auszugehen, dass eine Institution sozial gerecht wirkt, wenn sich die Sozialstruktur der Gesellschaft in ihr widerspiegelt und dies auch für zahlreiche Ungleichheitskategorien wie Geschlecht oder Migrationshintergrund gilt, ist nicht nachvollziehbar, warum eine Einrichtung alle Milieus der Gesellschaft abbilden sollte, um als sozial gerecht zu gelten. Es ist problemlos vorstellbar, dass eine Hochschule sozial gerecht sein könnte, ohne beispielsweise einen Angehörigen des Hedonistischen Milieus als Mitglied zu haben. Zumindest solange soziale Milieus als Ausdruck eigenverantwortlicher Identitätsentscheidungen verstanden werden, ist unter dem Blickwinkel der Sozialen Gerechtigkeit nichts dagegen einzuwenden, wenn Angehörige eines Milieus sich gegen die Nutzung einer Institution entscheiden.²⁹⁵ Problematisch wird dies erst, wenn die Mitgliedschaft in einem Milieu hauptsächlich als biographisch vorbestimmt und sozial konstituiert angesehen wird. Dennoch scheinen Milieu-Studien aktuell vor allem in der Politik beliebt zu sein.

²⁹⁴ Wobei der Bildungshintergrund im Rahmen der Untersuchung der gesellschaftlichen Verteilung der Nutzenden einer Bildungseinrichtung redundant erscheinen kann. Dies zeigt aber nur, dass auch die Bedeutung der jeweiligen Ungleichheitskategorien für die jeweilige Institution unterschiedlich bedeutsam ist, nicht zuletzt, da gesellschaftliche Einrichtungen immer bestimmte Aufgaben haben. Beispielsweise kann es ein Hinweis auf sozial ungerechte Wirkungen sein, wenn in einem allgemein offenen Sportverein keine Menschen über 35 Jahre Mitglied sind. In einem solchen Fall wäre Alter eine denkbare Ungleichheitskategorie. Die gleiche Aussage ist bei Jugendorganisationen von Parteien nicht sinnvoll, da ihre Aufgabenstellung die Organisation der jungen Mitglieder eine Partei – wobei die Definition von jung äußerst dehnbar erscheint – ist.

²⁹⁵ Dies selbstverständlich unter der Voraussetzung, dass Menschen nicht aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einem Milieu die Mitgliedschaft in einer Institution verwehrt wird. Unter einem anderen Blickwinkel kann die Abstinenz eines Milieus auch als Skandal gelten, beispielsweise wenn eine Institution die Aufgabe hat, verschiedene soziale Milieus einander näher zu bringen.

Jede Konstruktion einer empirischen Bestimmung Sozialer Gerechtigkeit ist darauf angewiesen, möglichst große Freiräume in der Messung und Interpretation der gewonnenen Daten zu ermöglichen. Wie dargestellt, stellt Soziale Gerechtigkeit einen Metadiskurs dar, welcher von politischen Akteurinnen und Akteuren nicht nur unterschiedlich gewichtet, sondern zudem mit teilweise stark voneinander abweichenden Themenbereichen in Beziehung gesetzt wird. Der Versuch, die unterschiedlichen Ansprüche, welche an Soziale Gerechtigkeit gestellt werden, in einem Messinstrumentarium zu vereinen, wird immer mit notwendigen Auswahlprozessen einhergehen, welche Perspektiven, die von einigen gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren als wichtig erachtet werden, in den Hintergrund drängen und teilweise ausschließen werden. Dies ist allgemein bei allen Versuchen, politisch umstrittene Themenbereiche zu operationalisieren, ähnlich. Im Bereich Soziale Gerechtigkeit scheint dies allerdings in einem außergewöhnlich hohem Maße zuzutreffen.

Diese Notwendigkeit, diskursive Freiräume bei der Konstruktion von Messinstrumenten zu beachten, erschwert zudem die Konstruktion kontinuierlich einsetzbarer Instrumentarien. Die Verschiebungen thematischer Schwerpunkte und das Auftauchen neuer Themen finden im Rahmen politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen weitaus schneller statt, als beispielsweise im Bildungsbereich. Dies scheint eine Kerneigenschaft politischer Systeme darzustellen. Dabei sind gerade in den letzten Jahren verstärkt politische Bewegungen und Ein-Punkt-Initiativen wirkungsmächtig geworden, die sich explizit quer zur jeweils vorhandenen Parteienlandschaft bzw. als überparteiliche Initiativen verstehen. Diese haben in die Debatten um Gerechtigkeit neue Themenbereiche eingebracht, beispielsweise die Frage, unter welchen Arbeitsbedingungen verkaufte Bekleidungsstücke hergestellt sein sollen. Es ist vorherzusehen, dass solche Bewegungen verstärkt auftreten und relevant werden.²⁹⁶ Dabei kommt es historisch gesehen nicht nur zur Neuetablierung und Ausdifferenzierung von Kriterien, die zur Bewertung von Strukturen und dem gesellschaftliche Status Quo herangezogen werden, sondern auch zu einem Bedeutungsverlust einiger dieser Kriterien. Als historisch relevantes Beispiel kann dafür das weiter oben schon erwähnte Kriterium religiöser Ungleichheit gelten. Historisch weit vor dem Entstehen der modernen Gesellschaft angelegt, prägte die Differenz zwischen evangelischen, katholischen, in einigen europäischen Gebieten auch freikirchlichen und orthodoxen christlichen Denomination, muslimischen Glaubensbekenntnissen, atheistischen Überzeugungen und – zumindest in der Zeit zwischen der jüdischen Emanzipation und der Shoa – auch der jüdischen Religionsgemeinschaften zumindest ein Kriterium, welches die gesellschaftliche und ökonomische Stellung von Individuen und Personengruppen relevant bestimmte. Die gesellschaftliche Stratifikation orientierte sich stark – und vor allem in unterschiedlichen Gebieten des heutigen und des historischen Deutschlands auch unterschiedlich – an der Kategorie der religiösen Zugehörigkeit, beziehungsweise beim Atheismus der religiösen Ferne. Bis in die 1970er Jahre war es unbedingt notwendig, diese Zugehörigkeit in die Beschreibung der Gesellschaft einzubeziehen. Im Rahmen der Säkularisierung der deutschen Gesellschaft hat diese Kategorie nahezu vollständig ihre stratifizierende Wirkung verloren. Die in den letzten Jahren wiederkehrende Bedeutung der Religionszugehörigkeit für die gesellschaftliche Stellung hat andere historische Hintergründe und ist insbesondere durch das rasante Wachstum nicht-christlicher Religionsgemeinschaften, in Deutschland insbesondere des Islam, und der trotzdem weiterhin abnehmenden Bedeutung religiöser Überzeugungen und Institutionen geprägt. Die

²⁹⁶ Vgl. Stehr (2000), Stehr (2007), Vogt (2005).

religiöse Stratifizierung der vorrangig christlichen deutschen Gesellschaft hat ihre Bedeutung für die Bestimmung Sozialer Gerechtigkeit verloren.²⁹⁷ Diese Entwicklungen deuten an, dass die Entwicklung von Instrumentarien zur Messung Sozialer Gerechtigkeit kontinuierlich weiterentwickelt werden müssen und zudem im Rahmen dieser Weiterentwicklungen eine intensive Beobachtung gesellschaftspolitischer und sozialer Trends notwendig ist.

Solche beweglichen Instrumentarien stehen dem in Gesellschaft und Politik verbreiteten Vorstellungen, mithilfe von definierten Standards und dem Einsatz wissenschaftlicher Methoden konsistente Aussagen über die Wirkung gesellschaftlicher Strukturen und Einrichtungen erhalten zu können, entgegen.²⁹⁸ Abgesehen von der Frage, ob diese Vorstellungen nicht ehemals einem falschen Verständnis von wissenschaftlicher Praxis und der Sicherheit wissenschaftlicher Aussagen geschuldet sind, würde ein solches bewegliches Instrumentarium allerdings eher den demokratischen – und sich immer weiter verbreitenden – Handlungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Gruppen Rechnung tragen, als potentiell feststehende Standards.

Welche Kriterien gemessen werden, um die Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit gesellschaftlicher Strukturen und Zustände zu bestimmen, mithilfe welcher Werte diese bestimmt und welche Grenzen für diese jeweiligen Werte gesetzt werden, um unterschiedliche Stufen von Gerechtigkeit darzustellen, ist deshalb hauptsächlich von den Vorstellungen bestimmt, die sich gesellschaftlich von Chancengerechtigkeit gemacht werden. So wurde weiter oben schon dargestellt, dass allgemein in der deutschen Gesellschaft ein Unterschied in der Entlohnung von Tätigkeiten akzeptiert wird, solange dieser durch unterschiedliche Anstrengungen und Verantwortungen begründet ist. Die gesellschaftspolitische Frage ist deshalb nicht, ob eine Anzahl von Menschen mehr oder weniger verdient als andere, sondern wie groß dieser Abstand ist und ob dieser Abstand durch unterschiedliche Tätigkeiten und Arbeitsleistungen gerechtfertigt ist. Hierzu gibt es immer wieder unterschiedliche Auffassungen. So wurden Ende des Jahres 2007 in der deutschen Öffentlichkeit darüber diskutiert, wie hoch die Gehälter des Managements verschiedener Firmen sein dürften, insbesondere, wenn diese Firmen selber geringe oder keine Gewinne ausweisen können. Während dieser Debatten wurde in der Öffentlichkeit eine Diskrepanz zwischen den allgemeinen Durchschnittslöhnen und den Gehältern des Managements postuliert und beispielsweise angegeben, dass es nicht gerecht sei, wenn das Management das zehnfache eines durchschnittlichen Lohnes erhalten würde. Die verhandelte Kategorie war insoweit das Einkommen, zudem wurde benannt, welches Verhältnis als ungerecht angesehen wird.²⁹⁹ Eine allgemeine Kritik daran, dass es unterschiedliche Entlohnungen gibt, gab es hingegen nicht. Gleichzeitig machten Angehörige der Managementebene in diesen Diskussionen geltend, dass die Orientierung an der Einkommenshöhe verzerrend sei, da auf diese Weise die unterschiedlichen Verantwortungsebenen ausgeblendet würde. Das Management würde, so die Argumentation, weit mehr

297 Dies ging allerdings, neben dem in der deutschen Geschichte bekanntlich auch schon weit vor 1933 weit verbreitetem Antisemitismus, auch mit einer bis nach 1945 teilweise gewaltsam durchgesetzten Dominanz der katholischen, evangelischen und reformierten Konfessionen einher. Die durch zahlreiche Freikirchen und Weiterentwicklung des christlichen Glaubens, wie bei den Mormonen, geprägte religiöse Landschaft Nord-, Mittel- und Südamerikas geht auch darauf zurück, dass viele Freikirchen, die sich in deutschsprachigen Gebieten entwickelten, zur institutionellen Auswanderung nach Amerika gedrängt wurden, während die drei großen christlichen Konfessionen juristisch und praktisch bevorzugt wurden. Dies stärkte allerdings die Bedeutung der Religionszugehörigkeit in der deutschen Gesellschaft.

298 Vgl. zur Diskussion dieser Entwicklung *Stehr (2000)*, als bedeutsames Beispiel dieser Überschätzung der Wirksamkeit wissenschaftlicher Expertise siehe *BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008)*.

299 Wobei auch mehrfach darauf verwiesen wurde, dass die Bestimmung des Gehalts des Managements schwieriger ist, als bei einfachen Angestellten. Während letztere zumeist den direkt gezahlten Lohn als einzige Einkommensquelle haben, geschieht die Entlohnung von Managern und den wenigen Managerinnen über unterschiedliche Zahlungen und Boni, insbesondere auch durch die Überlassung von Aktienoptionen. Diese sind oft nicht einfach zu bestimmen und zu quantifizieren.

Verantwortung übernehmen und deshalb auch eine weit höhere Entlohnung verdienen, als die einfachen Angestellten. Als weiteres Argument wurde angeführt, dass die Angehörigen der Managementebene eine angebliche Eliten- und Vorbildfunktion für die deutsche Gesellschaft hätten und diese bei geringerer Bezahlung aufgeben würden. Obwohl diese beiden Argumente in der Debatte von der Gegenseite verworfen wurden, sind sie relevant, weil sie aufzeigen, dass sich durch die Hinzuziehung weiterer Kategorien die Komplexität aller Entscheidungen über Soziale Gerechtigkeit erhöhen und oft auch hinterfragen lässt.³⁰⁰ Dies heißt allerdings nicht, dass keine Grenzen akzeptiert wurden. So wurde auch von Seiten der Managements betont, dass es eine Grenze für die Entlohnung gebe. Aus dieser Aussage wurde hauptsächlich abgeleitet, dass es eine Selbstschränkung des Managements gegen müsse.

Bei all diesen Debatten wurde allerdings nicht klar, welche Werte in die Bewertung von Gerechtigkeit einbezogen und welche Werte als vertretbar angesehen wurden. Eine Übersetzung dieser Debatten in operationalisierbare Instrumente würde theoretisch Punkte bestimmen lassen, ab dem offenbar in großen Teilen der Gesellschaft von einer ungerechten Situation ausgegangen wird. Nur erscheint dies gerade aufgrund der Reichhaltigkeit der Argumente schon dieser einen, relativ einfachen Debatte, nicht möglich gewesen zu sein.³⁰¹

Die Anforderungen an Instrumentarien, welche zur Messung der moralphilosophisch oder auch politisch bestimmten Gerechtigkeits- und Ungerechtigkeitsdimensionen konstruiert werden, sind dementsprechend hoch. Sie müssen nicht nur sehr unterschiedliche Dimensionen fair abbilden, wobei fair in diesem Fall heißt, unterschiedliche Umstände, Ressourcen und Zielsetzungen so in die Messung einzubeziehen, dass sie unterschiedliche Einrichtungen und Strukturen vergleichbar machen, ohne deren Eigenheiten zu negieren.³⁰² Gleichzeitig müssen diese Instrumentarien flexibel sein und die Möglichkeit bieten, neu aufkommende Dimensionen zu integrieren. Zudem sollten sie unterschiedliche Werte teilweise gänzlich unterschiedlich darstellen. Beispielsweise muss das Einkommen offenbar im Verhältnis zu allen Einkommen einer Gesellschaft und zu den Leistungen der Einkommensbeziehenden dargestellt werden. Gleichzeitig muss beispielsweise die sexuelle Identität von Menschen möglichst frei wählbar sein und Instrumentarien, die Soziale Gerechtigkeit messen, einen Weg anzeigen, wie die Umsetzung

300 Insbesondere das letztgenannte Argument lässt sich auch empirisch einigermaßen diskreditieren. Zum einen ist bei allen Befragungen nach den Vorbildern, die in der Gesellschaft verbreitet sind, nicht festzustellen, dass das Management von Firmen als mögliche Elite wahrgenommen wird. Zum anderen ist es aber auch ein erstaunliches Phänomen der wirtschaftlichen Globalisierung, dass diese nicht zu einer Internationalisierung des Managements geführt hat. Bisher sind nahezu alle Managements dominiert von Angehörigen Nation, in welcher der jeweilige Firmensitz angesiedelt ist. Einen globalen Arbeitsmarkt für Manager und Managerinnen hat sich nicht entwickelt, die Ausnahmen bewegen sich prozentual zumeist – wenn man die ärmsten Ökonomien ausklammert – im einstelligen Bereich. Die Vorstellung, dass eine niedrigere Bezahlung des Managements zu einer Abwanderung von Managerinnen und Managern in andere Länder führen würde, lässt sich als unrealistisch einstufen. Obwohl dies mehrfach empirisch untermauert wurde, konnte – und dies ist relevant für die Frage, wie sich Vorstellungen von Gerechtigkeit bilden – dieses Argument dennoch in der öffentlichen Diskussion als gewichtig dargestellt werden. Gesellschaftliche Vorstellungen von Gerechtigkeit sind also nicht als vollständig rational zu begreifen, sondern als Ergebnis gesellschaftlicher Diskurse, die unter anderen Blickwinkeln auch als irrational angesehen werden können. Unbeachtet aller in der Vergangenheit verbreiteten Vorstellungen, dass die steigende Bildung einer Gesellschaft diese insgesamt rationaler machen würde, nimmt das Vorhandensein irrationaler Meinungen und Entscheidungen offenbar nicht ab. Dies stellt eine weitere Grenze für Entscheidungen, die aus empirisch gewonnenem Wissen hergeleitet werden sollen, dar.

301 Auch der Rückzug auf *Rawls* Theorie würde wenig zur Klärung dieser Fragen beitragen. Insbesondere in *Gerechtigkeit als Fairneß* (*Rawls, 2006b*) geht er auf die Frage der Verteilungsgerechtigkeit ein und greift dabei auf das Pareto-Prinzip zurück. Er leitet ab, dass eine Handlung oder Struktur gerecht ist, wenn sie den am wenigsten begünstigten Gruppen hilft, auch wenn dies gleichzeitig den mehr begünstigten Gruppen mehr hilft. Falls – um auf das Beispiel der Ende 2007 diskutierten Gehälter der deutschen Managements zurückzugreifen – nachgewiesen werden könnte, dass ein hohes Gehalt für diese Managements den am wenigsten begünstigten Gruppen der Gesellschaft hilft, beispielsweise durch eine erhöhte Produktivität, welche für die am wenigsten Begünstigten positiv durch geringere Preise für notwendige Produkte wirken würde, wären diese hohen Gehälter auch nach *Rawls* zu begründen. Abgesehen davon, dass diese Wirkung im Rahmen der angeführten Debatten bestritten wurde, stellt *Rawls* allerdings nicht dar, wie eine solche Berechnung zu bewerkstelligen wäre.

302 Zum Problem, übergreifende Studien fair zu gestalten siehe *Nachtigall / Kröhne (2006)*, welche dieses anhand von Schulleistungsuntersuchungen besprechen.

dieser sexuellen Freiheit bestimmt werden kann. Nicht zuletzt dürfen solche Instrumentarien keine absoluten normativen Aussagen implizieren, sondern müssen offenbar soweit offen gehalten werden, dass mithilfe der durch sie gewonnenen Daten gesellschaftliche Debatten geführt und politische Entscheidungen getroffen werden können.

Instrumentarien, welche diesen Anforderungen genügen, sind bislang weder von Seiten der Sozialwissenschaften noch von politischen Institutionen formuliert worden. Angesichts der bislang gescheiterten Versuche, konsistente Modelle zur Bestimmung Sozialer Gerechtigkeit zu entwerfen und gesamtgesellschaftlich anerkennen zu lassen, lässt sich begründet vermuten, dass sich dies aufgrund der Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse und Ansprüche nicht realisieren lassen wird.³⁰³ Dem steht allerdings, wie im ersten Teil der vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, ein beständiges Interesse an Aussagen über die Gerechtigkeit von Strukturen und Entscheidungen gegenüber. Im Allgemeinen wird sich zweier Strategien bedient, um mit diesem Problem umzugehen:

1. *Auswahl aussagekräftiger Werte.* Bei diesem Vorgehen steht allerdings immer wieder zur Debatte, welche Werte aussagekräftig genug sind, um weiterreichende Aussagen zu ermöglichen. Zumeist wird dabei auf die Einkommenshöhe von Menschen zurückgegriffen und diese mit anderen Werten in Verbindung gesetzt, beispielsweise mit dem Bildungsgrad von Individuen, dem Geschlecht oder dem Milieu. Allerdings ist allgemein akzeptiert, dass das Einkommen nur eine Ebene darstellt, deren Aussagekraft allein nicht ausreicht, um konsistente Aussagen zur Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit einer Situation oder Struktur zu machen. Außerdem wird offenbar bei der Auswahl solcher Werte der Tendenz gefolgt, möglichst einfach zu messende Werte auszuwählen, insbesondere solche, bei denen die Datenaufnahme schon im Rahmen anderer Prozesse stattgefunden hat, beispielsweise in Statistiken zur Schulabgängen oder zum Steueraufkommen. Obwohl dies oft untersuchungs-ökonomisch nachzuvollziehen ist, gibt es nur wenige Gründe, anzunehmen, dass diese Daten mehr und bessere Aussagen über Fragen der Sozialen Gerechtigkeit zulassen würde, als andere, schwerer zu erhebende.³⁰⁴ So werden beispielsweise im Allgemeinen keine direkten Daten dazu erhoben, wie die sexuellen Präferenzen von Individuen in der Gesellschaft verbreitet sind und inwieweit die Individuen in der Lage sind, diese Präferenzen auszuleben, obwohl dieser Punkt heute für eine soziale gerechte Gesellschaft als elementar angesehen wird. Hingegen sind Daten über die Ausleihe von Medien aus Bibliotheken durch die Computerisierung der Bibliothekskataloge relativ einfach zu erhalten, obwohl sie kaum zur Bestimmung Sozialer Gerechtigkeit herangezogen werden.
2. *Schätzungen und Auseinandersetzungen darüber, was ungerecht ist.* Während es offensichtlich schwierig ist, zu bestimmen, ab welchem Wert genau eine Situation oder Struktur als gerecht wahrgenommen wird, scheint es

³⁰³ Allerdings sind Aussagen über die zukünftigen Möglichkeiten der Wissenschaften und Veränderungen der Gesellschaft selbstverständlich immer schwierig und bislang nahezu immer gescheitert. So wäre es beispielsweise vorstellbar, dass sich eine Gesellschaft entwickeln könnte, in der durch eine allgemein akzeptierte und operationalisierte moralische Grundlage genaue Aussagen über die Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit treffen lassen. Zumindest in der Vorstellung einiger religiös-fundamentalistischer Bewegungen werden auch heute solche Gesellschaften angestrebt. Zweifelhaft wäre allerdings, ob diese Gesellschaften mit den heutigen Bewertungskriterien als sozial gerecht angesehen würden. Höchstwahrscheinlich würden sie zumindest gegen das Gebot der größtmöglichen Individualität verstoßen. Insbesondere, wenn man – wie große Teile der Sozialwissenschaft – von einer beständig zunehmenden Spezialisierung und Differenzierung der Gesellschaft ausgeht, kann man die Chance, dass sich solche Gesellschaften entwickeln könnten, auch vollkommen negieren.

³⁰⁴ Ein gewichtiges Argument wäre allerdings, dass zumindest einige dieser Daten eine besondere gesellschaftliche Bedeutung haben, da immerhin ein bestimmter Aufwand getrieben wird, diese zu erheben.

fast immer möglich, zu bestimmen, ob diese ungerecht ist. Insbesondere im politischen Feld, in welchem die beständige Thematisierung von angeblichen und realen Skandalen und Ungerechtigkeiten einen beständigen Bereich der Auseinandersetzung darstellt, ist dies oft produktiver, als die Feststellung, dass eine Entscheidung oder Institution gerecht wäre. Eine Skandalisierung ermöglicht es, politische Fragen aufzuwerfen und einen Zustand in einen politisch bearbeitbaren Code zu übersetzen. In der Wissenschaft, in welcher es weniger um die Skandalisierung von Zuständen, sondern vorrangig um die Beantwortung wissenschaftlicher Fragestellungen geht, ist dies nicht sinnvoll. Dennoch eröffnet der Ansatz, die Ungerechtigkeit einer Situation oder Struktur zu messen, mehr Möglichkeiten, als sich aus der Fokussierung auf die Bestimmung einer möglichen Grenze zwischen sozial gerechten und ungerechten Zuständen ergeben. Beispielsweise besteht kein Konsens darüber, wie hoch der Anteil von Männern und Frauen in einem Parlament zu sein hat, damit von einer geschlechtergerechten Repräsentation ausgegangen werden kann. Eine mögliche Radikalposition wäre, ein Besetzungsprozedere von Parlamentspositionen zu fordern, die entweder je 50% pro Geschlecht oder aber eine genaue Abbildung der Verteilung der Geschlechter (in Deutschland aktuell 49% männlich, 51% weiblich) herstellt.³⁰⁵ Andere Positionen könnten darauf abheben, dass eine genaue Widerspiegelung der Gesellschaft nicht notwendig sei, dass aber eine zu große Abweichung von der gesellschaftlichen Verteilung eine verzerrte Repräsentation nach sich ziehen würde und deshalb ungerecht wäre. Während im politischen Feld bei einem Großteil der Parteien versucht wird, dieser wahrgenommenen möglichen Ungerechtigkeit durch Quoten für die Besetzung politischer Ämter und Wahllisten beizukommen und so das Problem zumindest zum Teil in verhandelbare Werte zu codieren, eröffnet diese Feststellung für die Wissenschaft eine größere Fragestellung, nämlich wie genau die Geschlechterverteilung in den Parlamenten aussieht, wie diese zustande kommt und wie sie sich auf die reale Politik auswirkt.³⁰⁶ Während solche Untersuchungen nicht beantworten können, wann eine Geschlechterverteilung zu einer gerechten Partizipation führt, können sie doch nachweisen, dass allgemein eine als ungerecht zu bezeichnende Mißrepräsentation der Geschlechter in den deutschen Parlamenten vorherrscht.³⁰⁷ Ähnlich lässt sich für das formelle Bildungssystem nicht eindeutig bestimmen, wie die Verteilung von Angehörigen sozialer Schichten in den einzelnen Bildungseinrichtungen sein müsste, um als sozial gerechte, also vollständig durchlässige Institutionen zu gelten. Einmal aufgeworfen, ermöglicht diese Frage allerdings zu messen, wie sich die

305 Gegen eine solche Position würde sich unter anderem Widerspruch der Transgender- und Intersexuellen-Bewegung regen, die sich in den letzten Jahren hauptsächlich in Nordamerika etabliert hat und die Binarität von genau zwei klar abzugrenzenden Geschlechtern bestreitet. In einigen Gesellschaften ist die Existenz mehrerer Geschlechter kulturell etabliert, auch wenn die jeweils „dritten Geschlechter“ dann zumeist gesellschaftlich nur in einigen Bereichen (Religion, Kultur, Sexarbeit) akzeptiert sind. Siehe hierzu *Deutsche Gesellschaft für Transidentität und Intersexualität e.V.*, <http://www.dgti.org/>. Zumindest für solche Gesellschaften wäre es leicht nachzuvollziehen, wenn auch dieses Geschlecht in den Parlamenten repräsentiert sein müsste.

306 Vgl. für eine Untersuchung dieser Frage *da Fonseca / Espírito-Santo (2008)*. Laut ihnen haben die CSU und die FDP keine Quoten für die Partizipation von Frauen eingeführt, während sie aktuell bei den anderen im Bundestag vertretenen Parteien zwischen 33% (CDU) und 50% (*Linkspartei*) liegen.

307 Allgemein lässt sich diese Mißrepräsentation in allen Parlamenten auf nationaler Ebene nachweisen. Allerdings ist sie in einigen anderen Staaten, insbesondere in Skandinavien, weniger ungerecht und in weit mehr Staaten ungerechter als in Deutschland. Zudem verweisen betreffende Studien immer wieder darauf, dass die Anzahl von Frauen und Männern im Parlament nicht ausreicht, um eine Aussage über die mögliche Geschlechtergerechtigkeit zu treffen. So besteht beispielsweise die Fraktion der *Linkspartei* im aktuellen Bundestag (16. Legislaturperiode, seit 2005) aus 27 Männern und 26 Frauen. Allerdings sind die Posten der beiden Vorsitzenden (*Gregor Gysi*, *Oskar Lafontaine*) als auch der beiden stellvertretenden Vorsitzenden (*Werner Dreibus*, *Bodo Ramelow*) von Männern besetzt. Auch der der Fraktion nach den akzeptierten Regelungen des Bundestages zustehende Sitz als Vizepräsident bzw. Vizepräsidentin des Bundestages wurde erst nach dem mehrmaligen Scheitern der Wahl eines Mannes (*Lothar Bisky*) durch eine Frau (*Petra Pau*) besetzt. Insoweit sind die wichtigsten Posten der Fraktion, trotz einer Annäherung an eine gleichmäßige Verteilung zwischen den beiden Geschlechtern in der Fraktion, vorrangig männlich besetzt.

einzelnen sozialen Schichten tatsächlich in den Bildungseinrichtungen wiederfinden. Mithilfe dieser Werte lässt sich auch festhalten, dass die existierenden Einrichtungen in Deutschland sozial segregierend wirken und das sich in den letzten Jahren eine Verstärkung dieser Tendenz feststellen lässt. Dies beantwortet nicht die Frage, wieso dies stattfindet, die Daten liefern auch keinen Hinweis darauf, wie sich eine Durchlässigkeit gestalten müsste, um sozial gerecht zu sein. Aber es ermöglicht, eine offenkundige Ungerechtigkeit zu thematisieren.

Es lässt sich festhalten, dass sich, trotz aller Ansätze in unterschiedlichen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Feldern, bislang kein Instrumentarium für die Messung sozialer Gerechtigkeit etabliert hat.³⁰⁸ Dies gilt verstärkt für Ansätze, die eine kontinuierliche Beobachtung der Gesellschaft durch eine beständige Fortschreibung der jeweiligen Daten erlauben würden. Es ist nach dem Scheitern zahlreicher dieser Versuche und der Erfahrung, dass sich die Themenwahl und Bewertungskriterien in Debatten um Soziale Gerechtigkeit beständig wandeln, zu erwarten, dass sich ein solches Instrumentarium auch in absehbarer Zeit nicht etablieren wird. Vielmehr scheint sich ein Nebeneinander verschiedener Ansätze und Instrumentarien zu entwickeln,³⁰⁹ deren Ergebnisse im Rahmen politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen unter jeweils thematisierten Blickwinkeln aufgenommen, ignoriert und interpretiert werden.

Ein offensichtliches Problem besteht weiterhin darin, dass, anders als dies teilweise von wissenschaftlichen Wissen erwartet wird, der Nachweis allein, dass eine Situation sozial ungerecht sei oder eine Struktur sozial ungerecht wirke, nicht ausreichend ist, um die Veränderung dieser Situation herbeizuführen. Nach der hier angewandten Definition, dass eine Situation als sozial ungerecht zu gelten habe, wenn diese allgemeinen Regeln widerspricht, denen von Menschen in einem virtuellen Urzustand unter dem Schleier des Nicht-Wissens als gerecht zugestimmt werden könnte, muss davon ausgegangen werden, dass nicht die Aufdeckung sozialer Ungerechtigkeiten, sondern die Überwindung derselben den Hauptinhalt gesellschaftlicher Aktivitäten darstellen müsste. Dies scheint auch eine allgemeine Aufgabenstellung zu sein, in der beispielsweise die weiter oben analysierten Programme aller relevanten deutschen Parteien übereinstimmen. Die gesellschaftlich relevante Fragestellung ist insoweit nicht, ob eine Situation sozial ungerecht sei, sondern wieso eine solche ungerechte Situation besteht und wie sie verändert werden kann. Dabei ist es notwendig, die gesellschaftlichen Barrieren und Strukturen zu identifizieren, welche zur bemängelbaren Situation führen und diese in einer Weise zu verändern, dass diese Situation gesellschaftlich akzeptierbar wird. Dies ist zumeist nur möglich, indem Daten theoriegeleitet interpretiert werden. Teilweise ist die Entwicklung von eigenständigen theoretischen Zugängen notwendig, teilweise kann auf schon bestehende zurückgegriffen werden.³¹⁰ Allerdings gestaltet sich diese Interpretations- und Analyseleistung

308 Vgl. für einen Überblick *Becker / Hauser (2004)*, *Butterwege (2006)*, *Grasse / Ludwig / Dietz (2006)*, *Kaßbaum (2006)*, *Müller / Wegener (1995)*, *Sünker (2003)*. Diese Versuche sind auch auf dem Gebiet der Ökonomie und Wirtschaftswissenschaft unternommen worden, ohne zu akzeptierten Instrumentarien geführt zu haben. Vgl. *Leisering (2007)*, *Penz / Priddat (2007)*, *Vanberg (2007)*.

309 Als relativ bekanntes Beispiel kann hier auf den Index „Gute Arbeit“ des *Deutschen Gewerkschaftsbundes* verwiesen werden, in dem seit 2007 versucht wird, die Qualität von Arbeitsverhältnissen zu bestimmen und zu einem politischen Thema zu machen. Vgl. <http://www.dgb-index-gute-arbeit.de>. Dieser Index steht neben Erhebungen anderer gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure, in diesem Fall insbesondere der *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände*, die Arbeitsverhältnisse als Wirtschaftsfaktor interpretieren, deren Regelung sich auf die gesamtwirtschaftliche Lage Deutschland beziehen müsse. Diese beiden Vereinigungen und weitere Seiten berufen sich zur Untermauerung ihrer Positionen beständig auf wissenschaftliche Einrichtungen oder setzen selber wissenschaftliche Methodiken ein, ohne daraus bislang einen erkennbaren Aufmerksamkeitsgewinn gezogen zu haben.

310 Hier ist vor allem an den Ansatz der *Grounded Theory* zu denken, welcher ausgehend von Daten oder sozialen Situationen theoretische Zugänge entwickelt und nicht versucht, schon bestehende Theorien auf Situationen anzuwenden. Die *Grounded Theory* hat in den letzten Jahrzehnten dazu beigetragen, vorgängig marginalisierte Themen in der Sozialwissenschaft und der Ethnologie zu eta-

stark unübersichtlich und entfernt sich vor allem immer offensichtlicher vom wissenschaftlichen Zugriff. Vielmehr erscheint die wissenschaftliche Expertise in solchen Interpretationszusammenhängen von sozialen Akteurinnen und Akteuren zwar gewünscht, aber gleichzeitig verstärkt als reine Zitations- und Argumentationsbasis eigener politischer Vorstellungen und Projekte verwendet zu werden. Der durch einen beständig steigenden Bildungsgrad und dem sich veralltäglichen Zugriff auf wissenschaftliche Daten etablierende Umgang mit wissenschaftlichem Wissen führt verstärkt dazu, dass dieses Wissen als Teilargument für gesellschaftliche Prozesse verwendet wird. Insgesamt gesehen führt dies allerdings auch zu einem realen Bedeutungsverlust wissenschaftlichen Wissens. Je mehr diesem Wissen, dass sich durch Datensammlungen und Interpretationsangebote ausdrückt, gesellschaftlich eine leitende Rolle zugestanden wird, um so mehr sinkt offenbar der reale Einfluss von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf gesellschaftliche Entscheidungsprozesse.³¹¹

Auch wenn diese Aussage letztlich trivial erscheint, ist sie dennoch relevant, da sie darauf verweist, dass die Abtretung gesellschaftlicher und politischer Entscheidung an wissenschaftliche Akteurinnen und Akteure keine entlastende Option darstellt.³¹² Vielmehr scheint, bei allen Versuchen, diese Prozesse wissenschaftlich zu stützen oder zumindest mit wissenschaftlichen Methodiken zu unterstützen, die Analyse von sozial ungerechten Situationen und Strukturen und die Überwindung derselben, eine gesellschaftliche Aufgabe darzustellen, die politisch eingefordert wird. Diese Einforderung gilt insbesondere für gesellschaftliche Infrastruktureinrichtungen, zu denen auch Öffentliche Bibliotheken zählen.

Für diese Einrichtungen stellt sich verstärkt die Aufgabe, nicht nur die Outputs im Sinne einfach zu erhebender Zahlen (z.B. den Medienbestand, die Zahl der Besuche und Veranstaltungen) sondern die Outcomes im Sinne gesellschaftlicher Effekte (z.B. die Erhöhung der Lesefähigkeit der Gesellschaft, die Verbesserung des wirtschaftlichen Gesamtumfeldes, die Erhöhung der kulturellen Diversität) ihrer Arbeit zu kontrollieren. Hierzu sind sie darauf angewiesen, relevante Daten auszuwählen, zu interpretieren und sich über das Zustandekommen dieser Outcomes zu informieren. Zudem sind sie genötigt, eine Veränderung von als unzureichend verstandenen Outcomes herbeizuführen. Diese Outcomes lassen sich auch auf die Frage nach Sozialer Gerechtigkeit beziehen und nicht nur, wie zumeist kritisiert wird, auf die ökonomische Perspektive.

3.2.1.2 ERWEITERTE PROBLEMLAGE FÜR EIGENSTÄNDIGE EINRICHTUNGEN

Obwohl für die Messung Sozialer Gerechtigkeit auf gesamtgesellschaftlicher Ebene keine allgemein akzeptierten Instrumente vorliegen und im vorhergehenden Abschnitt 3.2.1.1 hauptsächlich thematisiert wurde, dass die Konstruktion solcher Instrumentarien in absehbarer Zukunft auch nicht zu erwarten sind, erledigt

blieren. Insbesondere gesellschaftlich engagierte Forschende, die mit ihrer Arbeit den Anspruch verbanden, gesellschaftliche Missstände zu thematisieren, griffen erfolgreich auf diese Methode zurück. So finden sich in der feministischen Forschung zahlreiche Arbeiten, die auf diese Methodik zurückgreifen, aber auch in Untersuchungen zu christlichen Basisgemeinden oder der Situation südamerikanischer Ureinwohnerinnen und Ureinwohner ist die Grounded Theory zu einer der bestimmenden Methodiken geworden.

311 Vgl. zu diesem Phänomen Stehr (2006), Stehr (2003), Luhmann (2003), Nowotny / Scott / Gibbons (2006).

312 Verschiedentlich sind den Regierungen unter Kanzler Gerhard Schröder (1998-2005) sowie seit dem sogenannten Konstanzer Beschluss der Kultusministerkonferenz 1997 – welcher eine stärkere Orientierung der deutschen Bildungspolitik an wissenschaftlichen Erkenntnissen und internationalen Vergleichsstudien festschrieb –, auch der gesamten deutschen Bildungspolitik der Vorwurf gemacht worden, sich zu sehr auf die Einsetzung von Expertinnen- und Expertenkommissionen und wissenschaftliche Expertisen zu konzentrieren und somit politische und gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten einzuschränken. Insbesondere wurde kritisiert, dass diese Kommissionen gerade nicht die angestrebte wissenschaftliche Neutralität hätten, welche allgemein als ihr Vorteil beschrieben wurde, sondern sehr wohl gesellschaftliche und private Interessen vertreten würden. In England nimmt aktuell (2008/09) die Conservative Party eine ähnlich kritische Position gegenüber der New Labour-Regierung ein und kündigt verstärkt an, im Falle eines Wahlsieges bei der Wahl 2010 den Einfluss der zahlreichen Kommissionen und Evaluationen im Bildungs- und Gesundheitsbereich zurück zu drängen und hingegen den Einfluss politischer Strukturen zu stärken.

dies nicht die Anforderungen an gesellschaftliche Institutionen, sozial gerecht zu handeln. Vielmehr mehrten sich aus zwei Richtungen die Anforderungen an öffentliche Einrichtungen und auch an Firmen, ihre Aktivitäten in einem gesellschaftlich als gerecht akzeptierten Rahmen durchzuführen und – wenn möglich – auf die Erhöhung solcher Gerechtigkeit hinzuarbeiten. Einmal wird diese Forderung verstärkt aus Richtung der Politik gestellt. Weiter oben wurde dies unter dem Begriff Social Inclusion schon für den englischsprachigen Raum im speziellen Feld Lebenslanges Lernen thematisiert.³¹³ Einher geht dies andererseits mit einer wachsenden Bedeutung außerparlamentarischer Initiativen, welche sich mit Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und der Nachhaltigkeit beschäftigen, und mit Auseinandersetzungen, die um sogenannte immaterielle Werte wie Lebensqualität entstehen, von den ausgehend auch aus der Gesellschaft an öffentliche Einrichtungen zunehmend die Anforderung gestellt wird, sozial gerecht zu wirken. Verstärkt werden Einrichtungen danach beurteilt, ob sie bestimmte Aspekte, die sich dem Diskurs um Soziale Gerechtigkeit zuordnen lassen, positiv befördern. Diese Bewertung drückt sich nicht nur in einer Kritik des Status Quo aus, sondern motiviert teilweise auch politisches oder ehrenamtliches Engagement für die bewerteten Einrichtungen.³¹⁴

Während diese Anforderungen an öffentliche Einrichtungen in Deutschland aktuell hauptsächlich unter dem Thema der ökologischen Nachhaltigkeit und der Chancengleichheit verhandelt werden, scheint sich ein ähnlicher moralischer Druck auch auf nicht-öffentliche Marktteilnehmer zu verstärken. *Nico Stehr* (2003, 2007) spricht von einer Moralisierung der Märkte, welche sich durch den Bedeutungsgewinn immaterieller Werte und dem Machtgewinn gesellschaftlicher Initiativen ergeben hätte. Unter der Annahme, dass Wissen hauptsächlich als Handlungsmöglichkeit zu verstehen ist, postuliert er eine durch die modernen Kommunikationsmittel und die Erhöhung des gesellschaftlichen Bildungsstandes beförderte – positiv verstandene – steigende Zerbrechlichkeit der Gesellschaft. Zerbrechlichkeit bedeutet bei ihm einen wachsenden Einfluss von Individuen und thematisch-fokussierten Initiativen bei einem gleichzeitig stagnierenden, teilweise auch sinkenden Einfluss größerer gesellschaftlicher Institutionen wie Parteien, Gewerkschaften, religiöser Vereinigungen und etablierter Wohlfahrtsverbände. Insofern bedeutet diese Zerbrechlichkeit eine relevante Erhöhung der Möglichkeiten zur demokratischen Einflussnahme von Individuen und derer moralischen Vorstellungen. Hinzu kommt, dass durch den gewachsenen allgemeinen Wohlstand die Individuen eine gewisse Macht als Kaufende entwickelt hätten.³¹⁵ Dabei geht es ihm nicht unbedingt um sogenannte Kaufstreiks, bei denen bestimmte Produkte aus politischen Gründen nicht gekauft würden, sondern um Kaufentscheidungen, die auf der Basis sich gesamtgesellschaftlich entwickelnder Moralvorstellungen massenhaft getroffen würden.³¹⁶ Diese Entscheidungen fließen laut *Stehr* in einem solchen Maße in Kaufentscheidungen ein, dass sie einen spürbaren Unterschied machen, der indirekt zur Produktion „moralischerer“ Produkte führt. Beispiele für

313 Vgl. Kapitel 2.1.2.3.

314 Vgl. zu einem solchen Engagement, welches sich aus einer positiven Bewertung der Arbeit von Öffentlichen Bibliotheken in Berlin ergab, *Schuldt* (2008b), *Schuldt* (2008c).

315 *Stehr* verweist darauf, dass es sehr wohl auch in reichen Gesellschaften weiterhin Armut gibt, die sich strukturell „vererbt“, dass aber gleichzeitig diese Armut nicht mehr rund vier Fünftel der Gesellschaft bedrohen würde. Dieser Wandel, dass heute ein Großteil der Gesellschaft ein relativ gut abgesichertes Leben führen und auch für die Zukunft erwarten könne, sei eine Situation, die in älteren gesellschaftlichen Theorien – hier wendet er sich vorrangig, aber nicht ausschließlich, gegen den Marxismus und gegen Thomas *Malthus* – nicht vorhergesehen wurde. Deshalb sei der Erklärungswert insbesondere des Marxismus für die heutige Situation auch sehr gering.

316 Jeder dieser explizit politischen Boykotts ergreift, falls sie nicht durch Regierungen organisiert werden, immer nur einen gewissen Teil der Gesellschaft. Selber beim prominentesten Boykott gegen Produkte des südafrikanischen Apartheidregimes, welcher in den 1980er Jahren in Europa und Nordamerika relativ prominent war, ist bis heute strittig, welchen Einfluss dieser auf den Niedergang dieses Regimes hatte.

diese Moralisierung sind das Insistieren auf ökologischere Produkte, welches sich in einem wachsenden Biolebensmittelmarkt niederschlägt, aber auch das Interesse der Konsumentinnen und Konsumenten an den Herstellungsprozessen der gekauften Produkte, in denen sich beispielsweise eine Ablehnung der Kinderarbeit oder übermäßiger Ausbeutung niederschlägt. Nicht zuletzt ist der Fakt, dass die Gewerkschaften in Deutschland in den letzten Jahren aktiv die Arbeitsbedingungen bei Discountern skandalisieren konnten, ein Hinweis auf die wachsende Bedeutung, die einem moralisch akzeptablen Gerechtigkeitsgrad gesamtgesellschaftlich zukommt. Diese Bedeutung ersetzt bisherige Marktentscheidungsgründe nicht, sondern ergänzt sie nachhaltig.

Die Moralisierung der Märkte oder die Entkommerzialisierung der Marktpreise impliziert nicht, daß die Märkte implodieren oder kollabieren, daß der Wettbewerb weniger effizient ist, daß die Preise nicht länger Signalfunktionen ausüben oder daß die Freiheit des Konsumenten und des Produzenten ernsthaft gefährdet ist. Sie bedeutet aber, als Ergebnis der grundlegenden Transformation des Wirtschaftssystems und der Gesellschaft insgesamt, daß moderne Konsumentenentscheidungen aus anderen Überlegungen heraus getroffen werden als aufgrund reiner Nützlichkeitsabwägungen. Man darf davon ausgehen, daß Konsumenten in zunehmenden Maß Kalküle heranziehen werden, die sich von traditionellen Nutzenerwägungen absetzen.³¹⁷

Die von *Stehr* für die Märkte und Produkte postulierte Zunahme der Bedeutung moralischer Entscheidungen der Kundinnen und Kunden wird, auch wenn es bedeutende Unterschiede zwischen den beiden Sphären gibt, fraglos auch für öffentliche Einrichtungen und Infrastrukturen relevant werden. Letztlich ist seine These sogar, dass Prozesse, die außerhalb des Marktes in der politischen und öffentlichen Sphäre stattfinden, in einem weitreichenden Maße auf Märkte wirken. Diese Moralisierung drückt sich, neben der Frage, wie das eigene Leben als „gutes Leben“ gestaltet werden kann, auch in der Haltung zu und der Einforderung von Sozialer Gerechtigkeit aus. Dabei ist Moral, auch wenn sie gesellschaftliche wirksam wird, weil sie die Grundlage der Entscheidungen einer großen Anzahl von Menschen darstellt, immer eine individuelle Wahl, die sich nicht nur in der Haltung zu gesamtgesellschaftlichen Fragen, sondern auch in der Gestaltung des individuellen Lebens niederschlägt. Anders gesagt, gibt es eine Zunahme von Anforderungen an öffentliche Einrichtungen, an Produkte und an politische Strukturen, die jeweils von den Vorstellungen, was sozial gerecht sei, geprägt sind. Dies wird, folgt man den Thesen *Stehrs* und zahlreichen Studien, die einen Bedeutungszuwachs immaterieller Werte in sozialen Auseinandersetzungen postulieren, weiterhin zunehmen. Hinzu kommt, dass offenbar durch die im gesellschaftlichen Diskurs beständig wiederholte Betonung der individuellen Verantwortung, dem Bedeutungszuwachs selbstverantwortlich organisierter politischer Initiativen³¹⁸ und dem in einem längeren Zeitabschnitt gesehen steigenden Bildungsniveau einer wachsende Zahl von Individuen diese Auffassungen auch offensiver gegenüber öffentlichen Einrichtungen vertreten werden.³¹⁹ So mehreren sich beispielsweise

³¹⁷ *Stehr* (2003), S. 234f.

³¹⁸ Die Teilnahme an solchen Initiativen führt offenbar durch die Erfahrung, selber eine Bedeutung zu erlangen und in Prozesse intervenieren zu können – in der angloamerikanischen politischen Philosophie und praktischen Politik oft unter dem Schlagwort „make a difference“ verhandelt – regelmäßig zu einem erhöhten Selbstbewusstsein der involvierten Individuen.

³¹⁹ Hierbei stellt sich selbstverständlich wieder die Frage, wer diese Personen sind und ob nicht unter anderem durch ein unterschiedliches Bildungsniveau in der Gesellschaft gerade die Gruppen durch den relativen Bedeutungsverlust herkömmlicher gesellschaftlicher Institution wirkungsmächtig werden, die mit einem hohen Bildungskapital ausgestattet sind, während diejenigen Gruppen, welche einen solchen Bildungsstand nicht erlangen können, weniger repräsentiert werden. Dies ist insbesondere bedenklich, da auch der Einfluss großer Wohlfahrtsverbände, die den Anspruch erheben, sozial marginalisierte Gruppen zu repräsentieren, zurückgeht. Allerdings muss bemerkt werden, dass bislang alle politischen Institutionen der Moderne, egal mit welchem Anspruch sie antraten und wie sehr sie sich um die Förderung von Menschen mit geringem Bildungsstand bemühten, letztlich immer von einer fast ausschließlich akademisch oder – wie in Deutschland die lange Zeit einflussreiche Gruppe der politisch engagierten Buchdrucker

die Hinweise aus Kindertagesstätten und Schulen, dass die Eltern der jeweiligen Kinder in den letzten Jahren verstärkt Einfluss auf die Gestaltung des Alltags und des Unterrichts in den Einrichtungen genommen haben.³²⁰ Dies wird vom Personal offenbar zwiespältig gesehen, da dieser wachsende Zugriff der Eltern auf die Einrichtungen oft mit einem stärkeren Engagement dieser für die Einrichtungen einhergeht, aber gleichzeitig vom Personal zumindest zum Teil als ungerechtfertigter Eingriff in dessen eigene Arbeit angesehen wird. Dies kann insbesondere dann zu Konflikten führen, wenn das Personal sich in seiner Qualifikation zurückgesetzt sieht.

In Anbetracht dessen stellt sich für öffentliche Einrichtungen das Problem, dass sie verstärkt auf Anforderungen von Seiten der Träger und von Seiten der Öffentlichkeit reagieren müssen, ihre eigene Arbeit sowohl an kleinteiligen Gerechtigkeitsentscheidungen als auch an gesamtgesellschaftlichen Einschätzung von sozial gerechten Strukturen orientieren zu sollen, obwohl gleichzeitig keine Instrumentarien vorliegen, um zu bestimmen, wann Handlungen und Ergebnisse als sozial gerecht oder ungerecht zu verstehen sind.

Letztlich wäre es für eine als sozial gerecht verstandene Arbeit öffentlicher Einrichtungen notwendig, dass auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene Aussagen darüber getroffen würden, welche Wirkungen in welchen Bereichen als gerecht angesehen werden und wie gleichzeitig der Status Quo in diesen Bereichen aussieht. Diese Aussagen müssten gegebenenfalls für die Ebene der jeweiligen Einrichtungen konkretisiert werden. Wäre es beispielsweise möglich, eine gerechte Einkommensverteilung innerhalb der Gesellschaft zu bestimmen, müsste im nächsten Schritt der Status Quo der Einkommensverteilung in der gesamten Gesellschaft quantitativ bestimmt werden, um den Abstand zwischen der utopisch gerechten und der realen Verteilung feststellen zu können. Diese Bestimmung könnte, wenn notwendig, politische und gesellschaftliche Aktivitäten zur Verringerung des Abstandes anregen. Zudem müsste auch für die lokale Ebene, auf der beispielsweise ein städtisches Bibliothekssystem angesiedelt und somit wirkungsmächtig sein könnte, dieser Status Quo bestimmt werden. Aus der Gegenüberstellung des lokalen und damit unter Umständen von den lokalen öffentlichen Einrichtungen zu beeinflussenden Zustandes und des gesamtgesellschaftlichen, würden sich spezielle lokale Arbeitsschwerpunkte ergeben. Wenn beispielsweise die Verteilung des Einkommens zwischen den Geschlechtern gesamtgesellschaftlich gleich wäre, aber auf lokaler Ebene ungerecht, würde sich ein besonderer Arbeitsschwerpunkt auf diesem Feld ergeben.³²¹ Reziprok dazu könnte bei Daten, die darauf hindeuten, dass der Zustand in speziellen Feldern lokal besser ist, als im gesamtgesellschaftlichen Rahmen, daran gearbeitet werden, die Faktoren herauszuarbeiten, die zu dieser höheren Gerechtigkeit führen, damit öffentliche Einrichtungen in anderen lokalen Gebieten, in denen das Gegenteil gilt, von diesem Wissen profitieren können. Dies wäre zumindest eine logisch abzuleitende mögliche Arbeitsteilung.

und -setzer – zumindest weit überdurchschnittlich gut ausgebildeten Elite geführt wurden. Insoweit ist das Problem der gesellschaftlichen und politischen Überrepräsentation von Menschen mit hohem Bildungsstand keine neuere Entwicklung. Allerdings wäre die Reichweite dieser Überrepräsentation neu zu diskutieren, da in den heutigen Gesellschaft die Bedeutung von Wissen zugenommen hat.

320 Vgl. u.a. *Six / Gimmler (2007)*, die dies im Rahmen ihrer Untersuchung der vorhandenen oder gerade nicht vorhandenen Medienkompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten thematisieren.

321 Dies geht selbstverständlich davon aus, dass eine gleiche Einkommensverteilung zwischen den Geschlechtern als gerecht angesehen wird, was für die meisten zeitgenössischen demokratischen Gesellschaften vorausgesetzt werden kann. In anderen Gesellschaften oder zu anderen Zeiten ist bzw. war dies nicht selbstverständlich. Außerdem ist die im Beispiel angenommene gerechte Einkommensverteilung zwischen den Geschlechtern bislang nirgends erreicht worden. In der Realität würde es darum gehen, zu bestimmen, ob die Unterschiede gravierend vom gesamtgesellschaftlichen Mittel abweichen.

Allerdings existiert keine Einrichtung, die eine solche Messung des Status Quo unterschiedlicher Felder Sozialer Gerechtigkeit vornehmen und der Gesellschaft zur Verfügung stellen würde. Zwar stellen insbesondere die Bundesregierung und das *Statistische Bundesamt* kontinuierlich eine immer größere Menge von Daten über den Zustand der deutschen Gesellschaft zur Verfügung, ebenso die *Europäische Kommission* und das *Statistische Amt der Europäischen Gemeinschaften*. Allerdings sind die Erhebungsmethoden dieser Daten beständiger Kritik unterworfen.³²² Ebenso stellen *statistische Landesämter* Daten auf Landesebene und für kleinere regionale Einheiten zur Verfügung. Daneben existiert eine Anzahl kontinuierlicher Datensammlungen, beispielsweise das *Sozioökonomische Panel*, welche Aussagen über die Zusammensetzung der Gesellschaft möglich machen. Problematisch ist allerdings, dass diese Daten bei genauerer Betrachtung durchgängig in ihrer Aussagekraft begrenzt sind. Zudem lassen sie keine Aussagen darüber zu, ob der jeweilige Status als sozial gerecht angesehen werden kann. Dazu bedürfen sie einer weiteren Interpretation, für die weiter oben ein philosophisches Instrumentarium vorgeschlagen wurde.³²³ Zudem ist eine Anzahl von Kategorien, die aktuell für eine Bestimmung Sozialer Gerechtigkeit als relevant angesehen wird, nicht in diesen Daten abgebildet. Dies ist zumeist kein Versäumnis der Institutionen, welche die Daten zur Verfügung stellen, sondern ein strukturelles Problem der Kategorien, die sich kaum operationalisieren lassen. Als Beispiel kann hier wieder die öfters angesprochene freie und diskriminierungsfreie Wahl der sexuellen Orientierung gelten. Positiv zu bestimmen, ob diese für alle Individuen möglich ist, scheint bislang nicht möglich. Es ist möglich, eindeutig homophob begründete Übergriffe und Verbrechen, falls sie als solche in polizeilichen Statistiken auftauchen, als Hinweis darauf zu werten, dass eine solche freie Wahl nicht möglich ist. Ein Nichtvorhandensein solcher Verbrechen kann allerdings nicht als Ermöglichung einer freien Wahl sexuellen Identitäten gelten, da sich eine Einschränkung dieser Wahl nicht allein in homophob motivierten Verbrechen niederschlägt.

Unter der Maßgabe, dass eine Aufgabe öffentlicher Einrichtungen darin besteht, die jeweiligen gesellschaftlichen Ideale zu befördern, ist es offenbar notwendig, dass sie den jeweiligen Status Quo feststellen, anschließend dahingehend interpretieren, ob er mit den gesamtgesellschaftlich akzeptierten Grundlagen übereinstimmt und, falls dies nicht der Fall ist, analysieren, welchen Einfluss sie als Institutionen nehmen können, um einen Zustand zu erreichen, der gesellschaftlich akzeptabel erscheint. Nur in einem sehr eingeschränkten Maß können sie dabei auf vorhandene Daten zurückgreifen. Dies kann unter Umständen bedeuten, dass eine öffentliche Einrichtung gezwungen wird, der vorherrschenden Vorstellung über ein Problem und dessen Lösung zu widersprechen. Im Rahmen totalitären Regime kann dies auch bedeuten, dass die Einrichtung praktisch im Sinne der Gesamtgesellschaft gegen das jeweilige Regime arbeiten muss, was weitere moralische und persönliche Problematiken impliziert. Im Folgenden soll allerdings weiterhin, um die Diskussion nicht zu kompliziert zu gestalten, davon ausgegangen werden, dass es eine gewisse Übereinstimmung zwischen Regime und Gesellschaft über die Ziele und Aufgaben des Regimes im Namen der Gesamtgesellschaft gibt und gleichzeitig eine Übereinkunft, dass Debatten über die genaue

322 Dies zum Beispiel massiv bei der Frage, wie Einkommen genau bestimmt wird, also was als Einkommen gezählt und einer Person zugeschrieben wird. Insbesondere bei der Frage, wie sich das Einkommen neben dem direkten Lohn berechnen lässt und wie sich das Einkommen von nichtarbeitenden Personen, also vor allem Familienangehörigen bestimmen lässt, bestehen große Unterschiede zwischen diversen soziologischen Methoden und statistischen Ämtern. Dies ist relevant, da Einkommen eine der Größen darstellt, die beständig zur Bestimmung des gesellschaftlichen Status Quo herangezogen wird.

323 Vgl. Kapitel 2.2.1 Soziale Gerechtigkeit als politischer und gesellschaftlicher Metadiskurs.

Ausgestaltung dieser Ziele und Aufgaben als Teil demokratischer Prozesse zu begrüßen sind.

Dies schließt allerdings weiterhin nicht aus, dass sich eine Institution aufgrund einer Interpretation vorhandener Daten teilweise gegen die hauptsächlich vertretene Meinung zu einem bestimmten Thema stellen kann. Als zeitgenössisches Beispiel können hier Daten gelten, die zeigen, dass in der deutschen Gesellschaft Menschen, die ein schlechtes oder gar kein Deutsch sprechen, zumeist große Probleme bei der Gestaltung ihres Lebens in Deutschland, ihrer Ausbildung und Berufstätigkeit haben. Diese Daten sind relativ unumstritten, wenn auch in den Debatten bislang nicht thematisiert wird, dass es auch gravierende Unterschiede bei den Möglichkeiten dieser Menschen gibt, je nachdem, welche Sprachen sie ansonsten sprechen. Insbesondere, wenn sie als Muttersprache Englisch sprechen, scheinen ihre Probleme nicht gravierend von denen der Menschen, die ein durchschnittliches Deutsch sprechen, abzuweichen, während Menschen mit nicht-westlichen Muttersprachen größere Probleme haben. In der gesellschaftlichen Debatte wird allgemein davon ausgegangen, dass eine Lösungsstrategie für die Probleme dieser Menschen darin besteht, dass sie ein besseres Deutsch lernen. Die Unterstützung dieses Deutsch-Lernens wird allgemein von öffentlichen Einrichtungen gefordert und von öffentlichen Stellen gefördert.³²⁴ Auch Schulen und Bibliotheken unterstützen diese Interpretation und versuchen, dass Deutsch-Lernen verstärkt zu fördern. Allerdings ist auch eine andere Interpretation dieser Daten möglich, die in Deutschland selten angeführt wird, nämlich dass das Hauptproblem in der Monolingualität der deutschen Gesellschaft bestehen könnte, die indirekt die gesellschaftliche Akzeptanz davon abhängig macht, dass ein Mensch ein ausreichend gutes Deutsch beherrscht und praktisch mit der Erwartung, dass Menschen, die in Deutschland leben, Deutsch beherrschen müssten, unnötige Barrieren errichtet.³²⁵ Diese Interpretation ist ebenfalls möglich und statistisch abzustützen, sie bezieht sich ebenso auf das gesellschaftliche Ideal, dass Sprache keinen sozialen Ausschlussgrund darstellen solle, führt aber zu gänzlich anderen Aufgabenbeschreibungen für öffentliche Einrichtungen. Die Aufgabe von Schulen und Bibliotheken müsste dieser Interpretation nach in der Förderung der Multilingualität der deutschen Gesellschaft bestehen.³²⁶

Ein anderes Beispiel für die recht unterschiedliche Interpretation derselben Daten unter ähnlichen Zielsetzungen lieferten die gesellschaftlichen Debatten über die ersten beiden PISA-Studien 2000 und 2003 in Deutschland. Beide Studien hatten zum Ergebnis, dass das deutsche Bildungssystem nach der in den Studien verwendeten Methode unterdurchschnittliche Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler hervorbringen würde, zudem eine stärkere Streuung der Ergebnisse und eine

324 Obwohl es auch immer wieder von Flüchtlingsorganisationen die Kritik gibt, dass diese Förderung zu gering sei und vor allem bestimmten Personengruppen, insbesondere Asylbewerberinnen und Asylbewerbern vorenthalten wird, was deren soziale Isolation von der deutschen Gesellschaft erhöhen würde.

325 Vgl. allerdings Hilligens / Kreienbaum (2007), in deren Sammelband beständig die These vertreten wird, dass eine Grundvoraussetzung für das Zusammenwachsen Europas die praktische Multilingualität aller Europäerinnen und Europäer sein müsse. Erst wenn man persönlich im Alltag mit mehreren Sprachen umgehen würde, würde man – so die These – akzeptieren, dass die Sprache eines Menschen keine unüberbrückbare kulturelle Grenze anzeigen oder gar eine Aussage über die Intelligenz eines Menschen zulassen würde. Praktische Monolingualität – also die Verwendung von nur einer Sprache im Alltag, vor allem als gesellschaftlicher Normalzustand – wird hingegen als Gefahr für ein zu entwickelndes europäisches Bewusstsein begriffen. Gestützt werden kann dieses Argument aber auch damit, dass sehr wohl zahlreiche funktionierende Gesellschaften existierenden, die nicht monolingual strukturiert sind.

326 Selbstverständlich ist auch eine Verbindung beider Interpretationen möglich, nämlich, dass sowohl die praktische Monolingualität als auch die mangelnden Deutschkenntnisse einer großen Menge von in Deutschland lebenden Menschen ein zu behebendes Problem darstellen. Interessant scheint allerdings, dass die Menschen, um die es in Debatten um diese Daten zumeist geht, zwar kein gutes Deutsch sprechen, dafür aber zumeist im Alltag selber multilingual leben und beispielsweise beständig zwischen dem Türkischen und dem Deutschen, dem Arabischen und dem Deutschen, dem Russischen und dem Deutschen, dem Vietnamesischen und dem Deutschen etc. wechseln, während die meisten Deutschen größtenteils beständig nur eine Sprache, das Deutsche, benutzen, ohne dies zu problematisieren.

festere Bindung der schulischen Testergebnisse an den sozialen Hintergrund der getesteten Lernenden aufweist, als der Durchschnitt der getesteten Schulsysteme und das insbesondere Lernende mit Migrationshintergrund in der zweiten und dritten Generation benachteiligt würden. Die Studien selber zogen vorsichtige Schlüsse über Zusammenhänge der Ergebnisse und der Struktur des deutschen Schulsystems. Ansonsten beschränkten sie sich hauptsächlich auf eine systematische Darstellung der Ergebnisse, wenn auch teilweise eine genauere Diskussion der Grenzen der Methodik fehlte.

Die bildungspolitische Debatte in Deutschland, welche gleichzeitig durch eine starke Beteiligung der Presse eine große Öffentlichkeit erfuhr, akzeptierte trotz einiger Gegenstimmen³²⁷ die Ergebnisse der Studien und orientierte sich fast ausschließlich auf zwei Ziele: Erstens darauf, eine nachhaltige Verbesserung dieser Ergebnisse zu erreichen und zweitens, die übermäßige soziale Ungleichheit zu überwinden. Obwohl sich alle an dieser Diskussion Beteiligten auf die gleichen Daten beriefen, stellten sich die Analysen, Handlungsvorschläge und durchgeführten Projekte und Strukturveränderungen vollkommen unterschiedlich dar. Teilweise erschien es, als ob die Studien hauptsächlich dafür benutzt wurden, die jeweils eigene Position der sich äussernden Personen und Organisationen zu untermauern. Eine solche polemische Position würde aber einem großen Teil der Auseinandersetzungen nicht gerecht werden, die sich intensiv mit den Daten der PISA-Studien auseinandersetzen und dennoch zu unterschiedlichen Entscheidungen kamen. Beispielsweise wurde von bibliothekarischen Verbänden gefolgert, dass die Studien eine erhöhte Investition in informelle Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, und dabei auch in Bibliotheken, zur Folge haben müssten.³²⁸ Diese Meinung vertraten die meisten Schulbehörden nicht, die eher zu dem Schluss kamen, dass im Zuge der Debatten die Autonomie der einzelnen Schulen, bei einem verstärkten Einsatz von Steuerungsinstrumenten wie Standards und externer Evaluationen, erhöht werden müsste. Aber auch diejenigen politischen Entitäten, die Bibliotheken eine veränderte Aufgabe im Bildungssystem im Rahmen der PISA-Debatten zugestanden, stimmten nicht unbedingt mit den von den bibliothekarischen Verbänden vertretenden Positionen überein. Während Bibliotheken sich offenbar eine sichere finanzielle Ausstattung und höhere Anerkennung erhofften und hauptsächlich auf in Bibliotheken entwickelte Programme zu setzen schienen, interpretierten das *Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen* und zwei der Landschaftsverbände im betreffenden Bundesland die Aufgabe von Bibliotheken eher als strukturierte Unterstützung schulischer Aktivitäten und begründeten – auf den Vorarbeiten der *Bertelsmann-Stiftung* aufbauend – das schon weiter oben besprochene Projekt *Bildungspartner Schule Bibliothek*. An dieser Interpretation schloss zwar anschließend der *Deutsche Bibliotheksverband* mit dem Konzept des Spiralcurriculum an, dies allerdings offenbar erst, nachdem andere politische Ziele nicht erreicht werden konnten.³²⁹

Am Beispiel der Debatten um die PISA-Studien ist offensichtlich geworden, wie prekär Interpretationen verschiedener, gesellschaftlich relevanter Daten und wie unterschiedlich gleichzeitig diese Interpretationen ausfallen können. Diese Einsicht erschwert allerdings die Aufgabe für öffentliche Einrichtungen, sozial gerecht zu agieren, weiter.

327 Vgl. für den bibliothekarischen Bereich vor allem Kübler (2004), Gaus (2005). Ansonsten beispielhaft Guggenbühl (2002).

328 Vgl. u.a. *Bibliothek & Information Deutschland* (2005), Barbian / Holthoff (2004), Busch (2003), Krompholz-Roehl / Behnke (2002), Ruppelt (2002).

329 Vgl. Abschnitt 2.1.2.4.

Im Gegensatz zur teilweise in der Gesellschaft vorhandenen Überzeugung, scheint es nicht möglich, im Rahmen der Arbeit einer öffentlichen Einrichtung definitive, also weithin unbestrittene Aussagen darüber zu machen, ob eine Situation oder Struktur als sozial gerecht angesehen wird oder nicht.³³⁰ Ebenso ist es nicht möglich, unbestrittene Aussagen darüber zu treffen, wie eine Situation gestaltet sein müsste, um als sozial gerecht zu gelten. Insbesondere für einen längeren Zeitraum scheint dies schwierig, da sich die Einschätzungen, was relevant für diese Fragestellung ist, gesellschaftlich beständig wandeln.

Da es, wie schon ausgeführt wurde, ebenso nicht möglich ist, auf unbestreitbare Daten zurückgreifen, die eine sozial gerechte oder ungerechte Situation kennzeichnen würden, scheint es für öffentliche Einrichtung notwendig, eine kontinuierliche Bestimmung von sozial gerechten oder ungerechten Situationen in den eigenen Arbeitsgang zu integrieren. Sinnvoll erscheint, sowohl die Debatten in der Gesamtgesellschaft als auch im lokalen Bereich der jeweiligen öffentlichen Einrichtung zu beobachten und aus diesen die Themen abzuleiten, welche in der jeweiligen Situation als problematisch für die Gerechtigkeit einer sozialen Situation angesehen werden. Ausgehend von dieser Themenbestimmung müsste jeweils ein Weg gefunden werden, den Status Quo zu diesem spezifischen Thema zu erfassen. Zu wünschen wäre, wenn hierfür jedesmal schon vorhandene Datensammlungen herangezogen werden könnten, was bekanntlich bislang oft nicht möglich ist. Abgesehen davon müsste die jeweilige Situation anhand sinnvoller Leitfragen, die sich auf die jeweilige Einrichtung beziehen, analysiert werden. Denkbar wären folgende Fragestellungen:

1. Was sagen die gesammelten Daten über die tatsächliche Situation aus?
 - a. Was sind die Grenzen der Aussagekraft der gesammelten Daten?
 - b. Ist die Situation sozial ungerecht oder liegt unter Umständen eine Fehleinschätzung innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses vor?³³¹
2. Welche Ansätze gibt es, um den Status Quo zu erklären? Welche Strukturen sind verantwortlich für die ungerechte Situation? Welche Wechselwirkungen gibt es mit anderen Faktoren?

³³⁰ Hierbei wird davon ausgegangen, dass öffentliche Einrichtungen für die Gesamtheit der Bevölkerung, für die sie arbeiten, Einschätzungen treffen müssen. Dies ist bei politischen Gruppierungen, die sich ja aufgrund eines gemeinsamen Zieles und im Rahmen von Parteien auch eines gemeinsam geteilten Weltbildes konstituieren, anders. In solchen Zusammenhängen scheint es zumindest theoretisch möglich, klare Aussagen darüber zu gewinnen, wann eine Situation sozial gerecht wäre.

³³¹ Das diese Fragestellung relevant ist, lässt sich aktuell (Sommer 2008) an einem Diskurs der italienischen Gesellschaft aufzeigen. Ein Teil der Bevölkerung geht offenbar davon aus, dass die in Italien ansässigen Roma eine Gefahr für die soziale Sicherheit darstellen würden, da sie einerseits die Löhne unterbieten und andererseits beständig Verbrechen begehen würden. In diesem Diskurs wird ganz offensichtlich auf antiziganistische Stereotype zurückgegriffen, was sich auch darin zeigt, dass die aktuell den Roma vorgeworfenen Verbrechen sich mit den historischen antiziganistischen Annahmen über Roma und Sinti decken. Dieser Diskurs ist relevant, auch weil sich in den Sommermonaten 2008 organisierte Überfälle auf Siedlungen von Roma in Italien häuften. Gleichzeitig wird der Diskurs als Sicherheitsdiskurs von der aktuellen italienischen Regierung *Berlusconi* aufgegriffen und beispielsweise vorgeschlagen, präventiv die Fingerabdrücke aller Roma, die sich in Italien befinden oder dorthin einreisen wollen, aufzunehmen. Dies wird außerhalb Italiens gemeinhin als rassistisch motivierte Vorverurteilung angesehen. Dennoch müssen sich öffentliche Einrichtungen in Italien mit diesem Thema befassen, da es einen relevanten gesellschaftlichen Diskurs darstellt. Die möglichen statistischen Daten müssten allerdings ohne die offenbar vorhandenen Vorannahmen über die angebliche Sicherheitsgefährdung durch Roma analysiert werden. Außerdem müsste, sollte sich tatsächlich eine erhöhte Verbrechensquote bei Roma feststellen lassen, die Frage gestellt werden, wie diese Daten zustande kamen und was sie genau aussagen. Unter Umständen werden Roma durch den vorherrschenden Diskurs nur verstärkt beobachtet und angezeigt, eventuell bilden die Zahlen auch nur eine andere Realität ab. Dies lässt sich mit der Zahl der Gesetzesübertretungen von Asylbewerbern und Deutschen in Deutschland vergleichen, die nicht ohne weiteres miteinander verglichen werden können, da Asylbewerberinnen und Asylbewerber in Deutschland der Residenzpflicht unterliegen und mit dem Übertreten einer Landkreisgrenze eine Ordnungswidrigkeit begehen, dass Deutsche nicht begehen können, da diese nicht der Residenzpflicht unterliegen. Nur, weil der vorherrschende Diskurs in einer Region oder einem Land davon ausgeht, dass eine Situation ungerecht ist, heißt dies nicht, dass dies tatsächlich der Fall sei. Insbesondere in einer demokratischen Gesellschaft haben öffentliche Einrichtungen auch die Aufgabe, langfristigen Ungerechtigkeiten entgegenzuarbeiten, auch wenn sie damit teilweise der vorherrschenden kurzfristigen Meinung entgegenstehen.

3. Wie muss sich die Situation verändern, um als gerecht oder zumindest als gerechter gelten zu können? Welcher Auftrag ergibt sich aus der analysierten Situation für die jeweilige öffentliche Einrichtung?
4. Wie kann die jeweilige öffentliche Einrichtung die jeweilige Situation beeinflussen? Was sind die Grenzen der Arbeit der jeweiligen Einrichtung?
 - a. Welche intervenierenden Aktivitäten lassen sich relativ schnell umsetzen?
 - b. Welche Aktivitäten bedürfen eines Neuentwurfs oder einer relevanten Modifikation von Angeboten der Einrichtung?
 - c. Ist die Einrichtung selber zum Teil für die ungerechte Situation mit verantwortlich oder kann sie die Position einer außenstehenden Einrichtung einnehmen?³³²

Nicht zuletzt müsste eine Arbeitsweise entwickelt werden, um die Veränderung der jeweiligen Situation über einen gewissen Zeitraum, mindestens aber im Zeitraum einer Intervention der jeweiligen öffentlichen Einrichtung aufzeigen zu können. Dabei muss auch davon ausgegangen werden, dass sich jede Analyse als falsch und jede Intervention als wirkungslos herausstellen kann. Insoweit müsste in dieser begleitenden Datensammlung auch ein Scheitern antizipiert werden, was bislang selten passiert.

Während ein solches Vorgehen dazu beitragen kann, wissenschaftliche Fragen zu beantworten, wird es für eine praktische Anwendung nicht ausreichend sein. Dem Schritt, grundlegende Kategorien festzulegen, mit diesen den Status Quo der gesamten und lokalen Gesellschaft im Bezug auf diese Kategorien zu bestimmen und Grundfragen über den gemessenen Status Quo zu stellen, muss eine Umsetzung in die Praxis der Einrichtungen folgen. Der Analyse des Status Quo, insbesondere der Feststellung, in welche Richtung dieser Status entwickelt werden muss, um sozial gerechter zu werden, müsste ein Schritt folgen, in welchem bestimmt wird, wie diese Veränderung durch die Arbeit der jeweiligen Einrichtung erreicht werden kann. Dabei sind dieser Arbeit jeweils Grenzen in der Struktur der Einrichtungen selber gesetzt. Öffentliche Einrichtungen, die beispielsweise mit meteorologischen Beobachtungen beauftragt sind, werden aufgrund ihres Arbeitsfeldes wenig Möglichkeiten haben, auf die Gestaltung der Gesellschaft Einfluss zu nehmen. Hingegen sind es gerade Einrichtungen, die auf dem Feld der sozialen, der kulturellen und der Bildungsarbeit angesiedelt sind, denen Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Gesellschaft zugeschrieben werden.³³³ Bibliotheken erheben den Anspruch allgemein in allen diesen drei Bereichen tätig zu sein. Die Besonderheit der Bildungsarbeit besteht darin, dass Bildung allgemein eine nachhaltige Wirkung zugeschrieben wird, während die soziale und kulturelle Arbeit eine solche nachhaltige Wirkung nur zum Teil zuerkannt bekommt.

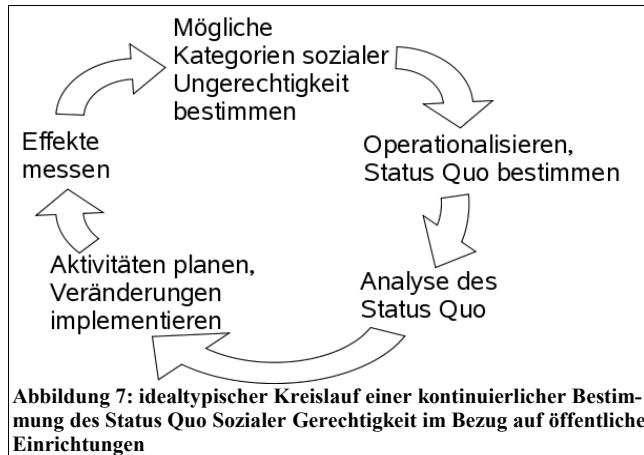
In Anlehnung an den in einem früheren Abschnitt³³⁴ konstruierten idealtypischen Forschungskreislauf, lässt sich ebenfalls für die Aufgabenstellung, sinnvolle Aussagen über Soziale Gerechtigkeit im Bezug auf den lokalen gesellschaftlichen Status Quo zu treffen, ein Kreislauf konstruieren, welcher in nebenstehender Abbildung 7 dargestellt ist.³³⁵ Hierzu scheint die Einteilung in fünf Schritte sinnvoll zu

³³² Ein Überblick zu den verschiedenen Versuchen von Bibliotheken, soziale Missstände zu analysieren und Lösungen anzubieten, die in den letzten Jahren, insbesondere im Rahmen der Debatten um die PISA-Studien unternommen wurden, zeigt, dass gerade diese Frage, ob nicht auch Bibliotheken an der Situation des deutschen Bildungssystems einen Anteil haben, oft nicht gestellt wird.

³³³ Einrichtungen auf dem Feld des Rechts und der Wirtschaftssteuerung werden ebenso große Einflüsse zugeschrieben. Sie sollen hier aber nicht weiter betrachtet werden, da sich die hier vorgelegte Arbeit auf Bibliotheken konzentriert.

³³⁴ Kapitel 3.1.5 Ableitung eines Forschungskreislaufs

³³⁵ Vgl. für den zuvor konstruierten Forschungskreislauf Abbildung 6, Seite 178.



sein. Im ersten Schritt werden die möglichen Kategorien sozialer Ungerechtigkeit bestimmt. Dabei muss auf existierende und zu antizipierende Diskurse, die innerhalb der Gesellschaft geführt werden, zurückgegriffen werden. Im nächsten Schritt geht es darum, die jeweiligen Kategorien zu operationalisieren oder – wenn dies nicht möglich ist – den Status Quo mit nicht-empirischen Mitteln zu beschreiben. Im Rahmen dieses Schrittes bietet sich die An-

wendung der in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagenen philosophischen Methode an, also des Versuches, zu klären, ob normale Menschen in einem angenommenen Urzustand, unter der allgemein bekannten Faktenlage und dem Schleier des Nicht-Wissens, eine bestimmte Situation grundsätzlich als gerecht einschätzen würden. Zur Formulierung der mit dieser philosophischen Methode bearbeiteten Fragen bieten sich insbesondere sozialwissenschaftliche und ethnologische Methoden an. Im dritten Schritt würde eine Analyse des Status Quo vorgenommen, die auf eine mögliche Einflussnahme durch die jeweilige lokale Einrichtung hin orientiert wäre. Als Ergebnis einer solchen Analyse sollten Ansätze zur Strukturveränderung der Arbeit der Einrichtung oder auch einzelne Projekte formuliert werden, die dazu dienen können, den Status Quo in einer Weise zu beeinflussen, die ihn sozial gerechter werden ließen. Selbstverständlich könnte ein Ergebnis dieses Schrittes auch die Feststellung sein, dass die jeweilige Einrichtung keinen Einfluss auf einen gesellschaftlichen Zustand nehmen kann. Diese Einschätzung sollte allerdings beständig unter Hinzuziehung der fortschreitenden wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen auf dem Feld der jeweiligen Kategorie hinterfragt werden. Im vierten Schritt müsste es darum gehen, die jeweiligen Projekte und Veränderungen zu implementieren. In einem fünften Schritt könnte, mit einem gewissen zeitlichen Abstand, versucht werden, zu bestimmen, ob die erwarteten Effekte tatsächlich eingetreten sind. Dazu müssten diese Effekte fair gemessen und bewertet werden. Insbesondere bei zeitlich begrenzten Projekten müsste im Rahmen dieses Schrittes darüber entschieden werden, ob diese auslaufen, verlängert oder aus dem Projektstatus in die allgemeine Arbeit der jeweiligen Einrichtung überführt werden sollten. Bei der Wiederholung dieses Kreislaufes würden die Erfahrungen mit der Implementation und Effektbestimmung solcher Strukturveränderungen und Projekte in die Arbeit an den jeweiligen Schritten des Kreislaufes einfließen.

Die Anlage als Kreislauf ist, wie schon mehrfach betont, auch deshalb notwendig, da sich im gesellschaftlichen Diskurs beständige Veränderungen in der Gewichtung von Kategorien, die zur Bestimmung von Sozialer Gerechtigkeit herangezogen werden, ergeben. Zudem etablieren sich kontinuierlich weitere solcher Kategorien. Insoweit wäre die Annahme, dass eine einmalige Bestimmung des Status Quo ausreichend wäre, unzutreffend. Desweiteren gibt es die Erfahrung, dass geplante und durchgeführte Projekte, die zu einer Erhöhung Sozialer Gerechtigkeit führen sollen, selten in dem Maße funktionieren, wie sie geplant wurden. Teilweise sind die Effekte niedriger, als erwartet, teilweise auch kontrapro-

duktiv.³³⁶ Deshalb erscheint eine unvoreingenommene Bewertung der eingeleiteten Maßnahmen im fünften Schritt des Kreislaufs unabdingbar.

Während die Darstellung, die zur Konstruktion des eben besprochenen Kreislaufs führte, relativ abstrakt blieb, soll in den zwei nächsten Abschnitten der vorliegenden Arbeit daraufhin zugearbeitet werden, diesen Kreislauf für Öffentliche Bibliotheken und deren potentielle Bildungseffekte produktiv zu machen. Im folgenden Abschnitt sollen unterschiedliche Ebenen und Methoden, die zur Bestimmung des Status Quo im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit in Frage kommen, besprochen, im darauf folgenden Abschnitt sollen diese dann in sinnvolle Fragestellungen für Öffentliche Bibliotheken umgearbeitet werden.

3.2.2 Kategorien und Methoden zur Messung Sozialer Durchlässigkeit und Chancengleichheit

Im vorherigen Abschnitt wurde unter anderem festgehalten, dass die Kategorien und Bewertungsmaßstäbe, mit denen die Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit einer gesellschaftlichen Situation bestimmt werden könnten, sich beständig verändern. Aus diesem Grund ist die Bestimmung der Anforderungen an öffentliche Einrichtungen im Bezug auf soziale Gerechtigkeit und die Konzipierung von auf diese Anforderungen reagierende Arbeitsweisen, kontinuierlich neu durchzuführen. Deshalb ist es nicht möglich, im Rahmen dieser Arbeit eine endgültige Liste von Kategorien sozialer Gerechtigkeit vorzulegen. Dennoch soll im Folgenden versucht werden, existierende Versuche der Operationalisierung von Sozialer Gerechtigkeit daraufhin zu untersuchen, ob sie Methoden vorschlagen, mit denen eine Reihe von Kategorien sozialer Gerechtigkeit sinnvoll operationalisiert oder anders erfasst und analysiert werden können. Auf diesen aufbauend wäre es dann unter Umständen möglich, temporär gültige Anforderungen an öffentliche Einrichtungen, genauer an Öffentliche Bibliotheken, zu formulieren.

Die folgende Liste der zu diesem Zweck besprochen Kategorien ist dabei nicht beliebig, sondern enthält diejenigen Kategorien, welche in den Parteiprogrammen der Bundesparteien in ihren Grundsatzprogrammen angesprochen werden.³³⁷ Ergänzt wurde diese Liste um einige Kategorien, welche im Rahmen der wissenschaftlichen und politischen Literatur in den letzten Jahren im Bezug auf Soziale Gerechtigkeit beständig thematisiert wurden.³³⁸ Diesen Kategorien kann eine Relevanz in der gesellschaftlichen Debatte zugesprochen werden. Die letzte Kategorie der Liste wurde angefügt, da sich aktuell eine breitere Auseinandersetzung um diese zu entwickeln scheint, auch wenn sie in Deutschland noch nicht in der Schärfe geführt wird, wie im englischsprachigen Raum. Allerdings beeinflusst diese Auseinandersetzungen auch in ihrer bislang noch niedrigen Intensität schon die Arbeit von Bibliotheken in relevantem Maße.

Im Folgenden werden nachstehende Kategorien näher thematisiert:

³³⁶ Als bekanntes historisches Beispiel kann die sogenannte Grüne Revolution gelten, bei der seit den 1960er Jahren durch eine Intensivierung der Agrartechnik die Lebensmittelproduktion in Ländern des Trikont und durch diese eine Verminderung des Hungers erreicht werden sollte. Heute gilt dieser Versuch als gescheitert, da er unter anderem durch Monokulturen zum Artensterben beim Getreide beigetragen und die Verarmungstendenzen von kleinbäuerlichen Familien verstärkt hat. Zudem wurde der tatsächlich erreichte Lebensmittelüberschuss nicht vollständig zur Beseitigung des Hungers eingesetzt. Dennoch war es die Grundidee dieser Prozesse, im Weltmaßstab zu einer sozial gerechten Gesellschaft beizutragen.

³³⁷ Vgl. Kapitel 2.2.1.2.1 Positionen der Bundesparteien zur Sozialen Gerechtigkeit und Tabelle 6: Grundaussagen der Bundesparteien zur Sozialen Gerechtigkeit (Seite 106).

³³⁸ Die ergänzten Kategorien wurden allesamt in der vorliegenden Arbeit schon thematisiert. Trotzdem ließe sich die Liste selbstverständlich erweitern. Es geht hierbei allerdings nicht um die erschöpfende Darstellung aller in der deutschen Gesellschaft thematisierten Kategorien Sozialer Gerechtigkeit, sondern um eine Darstellung des möglichen Vorgehens zur Bestimmung derselben. Hierfür scheint die getroffene Auswahl ausreichend.

- Teilhabemöglichkeit an einer lebenssichernden Erwerbsarbeit
- Leistungsgerechtigkeit
- ökologischen Nachhaltigkeit
- generationelle Nachhaltigkeit
- gerechte Chancen auf die Umsetzung von Lebensentwürfen
- Solidarität innerhalb der Gesellschaft
- Zugang zu und Teilhabegerechtigkeit an Bildung
- demokratische Teilhabe
- gleiche Lebenschancen
- freie Persönlichkeitsentfaltung, Freiheit der sexuellen Orientierung und Freiheit der kulturellen Orientierung
- Geschlechtergerechtigkeit
- Auseinandersetzungen um das Copyright und die Zugänglichkeit zu Informationen und kulturellen Produkten

Aufgrund der gesellschaftlichen Komplexität dieser Kategorien, wird der folgende Abschnitt relativ umfangreich ausfallen. Allerdings ist er notwendig, um im darauf folgenden Schritt die Debatten um Soziale Gerechtigkeit, welche ursprünglich in diese Arbeit eingeführt wurden, um das zu analysierende Feld einzugrenzen, mit der Praxis bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten zusammenzubringen. Dabei ist daran zu erinnern, dass der Fokus Soziale Gerechtigkeit in die vorliegende Arbeit auch aufgenommen wurde, um Aussagen zu ermöglichen, die neben der verbreiteten Thematisierung von Anforderungen der Ökonomie an Bildungsprozesse und -einrichtungen Relevanz beanspruchen können. Allerdings scheint es, als ob die ökonomischen Anforderungen an Bildung nicht nur die aktuell vorherrschende Interpretation von Bildungseffekten darstellen würde, sondern auch weit einfacher zu bestimmen sind, als die gesellschaftlichen Anforderungen, welche mithilfe der Kategorie Soziale Gerechtigkeit thematisiert werden können. Insoweit drängt sich die Vermutung auf, dass das Vorherrschen von ökonomisch orientierten Betrachtungen von Bildung nicht durchgängig mit der Überzeugungskraft dieser Perspektive erklärt werden kann, sondern zum Teil auch in der Einfachheit der Operationalisierung derselben zu suchen ist. Falls dies zutrifft, wäre zu fragen, ob dies im Sinne einer fairen Bewertung von Bildungsaktivitäten akzeptiert werden muss.

3.2.2.1 DARSTELLUNG UND DISKUSSION AUSGEWÄHLTER KATEGORIEN SOZIALER GERECHTIGKEIT

Teilhabemöglichkeit an einer lebenssichernden Erwerbsarbeit. Im Allgemeinen wird als eine der wichtigsten Aufgaben des modernen Staates angesehen, dafür zu sorgen, dass alle Menschen eine Möglichkeit zum Aufnehmen einer ausbildungsgerechten Erwerbsarbeit erhalten. Mit dieser Arbeit soll es den Menschen ermöglicht werden, ihr eigenes Leben selbstständig zu finanzieren. Die Ausgestaltung dieses Anspruches ist allerdings vollkommen umstritten.

Einerseits gibt es keinen gesellschaftlichen Konsens darüber, wie hoch ein Lohn zu sein hat, um ein eigenständiges Leben zu ermöglichen. Teilweise scheint die Praxis verschiedener Arbeitsverhältnisse auch den Eindruck zu vermitteln, dass – wie es auch teilweise politisch geäußert wird – in einigen Fällen von einem ausreichenden Lohn abgesehen und eine Erwerbsarbeit als eigenständiges Ziel begriffen wird, welches von allen Menschen angestrebt würde. Gleichzeitig herrscht kein Konsens darüber vor, was als Arbeit zumutbar ist, beziehungsweise welche

Kriterien eine Arbeit zu erfüllen hat, um als vertretbare Arbeit zu gelten. Ebenso umstritten ist, welche Maßnahmen der Staat ergreifen sollte, um für eine Teilhabegerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu sorgen. Die Vorschläge reichen von einer möglichst großen Deregulierung des Arbeitsmarktes bis zur möglichst durchgreifenden Intervention in diesen mittels rechtlicher Vorgaben oder Subventionen. Praktisch scheint zudem die Vorstellung vorzuherrschen, dass eine Anzahl von Menschen zur eigenständigen Teilhabe am Arbeitsmarkt mittels staatlicher Regulation angehalten werden müsste.³³⁹ Nicht zuletzt ist ungeklärt, wie sehr die reale Freiheit der Berufswahl mit dem Ziel der Teilhabemöglichkeit am Arbeitsmarkt konfligiert. Teilweise wird argumentiert, dass eine reale Teilhabe nur möglich ist, wenn alle Menschen die Möglichkeit haben, aus verschiedenen Angeboten auszuwählen, teilweise findet eine Gegenrechnung von offenen Stellen und Arbeitssuchenden statt, die den Eindruck vermittelt, dass eine Teilhabemöglichkeit für alle Arbeitssuchenden dann gegeben sei, wenn die Zahl der offenen Stellen mit der Zahl der Arbeitssuchenden übereinstimmt.³⁴⁰

Zudem hat sich in den letzten Jahren eine Debatte über ein allgemeines Existenzgeld etabliert, in welcher argumentiert wird, dass bei der Vorstellung, jeder Mensch solle möglichst durch eigene Arbeit seinen oder ihren Lebensunterhalt bestreiten, zwei nicht zusammengehörige Faktoren verbunden würden. Auch diese Debatte ist divers. Gemein ist den Debattenbeiträgen jedoch, dass sie produktive Tätigkeiten von Menschen in Arbeitsverhältnissen oder selbstständigen Existenzen von dem sogenannten Zwang zum Verdienen des Lebensunterhalts getrennt sehen wollen. Ob von dieser Debatte ausgehend eine Teilhabemöglichkeit am Arbeitsmarkt als sinnvolle Kategorie der Sozialen Gerechtigkeit gelten kann, ist umstritten. Dennoch müsste diese virulente Debatte mit beachtet werden.

Für den Versuch, zu bestimmen, wann eine gesellschaftliche Situation für die Kategorien der Teilhabegerechtigkeit am Arbeitsmarkt als sozial gerecht angesehen würde, kann nun das in dieser Arbeit vorgeschlagene moralphilosophische Modell angewendet werden. Wovon können wir annehmen, dass sich Menschen in einem Urzustand unter dem Schleier des Nichtwissens als gerecht einigten? Bei der Beantwortung dieser Frage ist es wichtig, dass wir einerseits beachten, dass der Schleier des Nichtwissens verhindert, dass diese Menschen ein Wissen über ihre eigene Stellung in der realen Gesellschaft haben und dass wir andererseits gezwungen sind, die Meinung normaler Menschen zu antizipieren. Insbesondere heißt dies, dass nicht die eigene Meinung zu einem Themenfeld relevant ist, sondern die unterschiedlichen in der Gesellschaft vertretenen Meinungen.³⁴¹

Wir können annehmen, dass sich diese Menschen darauf einigen würden, dass eine möglichst freie Berufswahl, die sich darin ausdrückt, dass Menschen Arbeitsverhältnisse wählen können, die ihren Qualifikationen entsprechen und ihnen sinnvoll erscheinen, gerecht wäre. Ebenso können wir annehmen, dass die Menschen mit dem Wissen, dass der gesellschaftliche Wohlstand dies erlaubt, sich darauf einigen würden, dass alle Menschen die Möglichkeit erhalten sollen, die Mittel zur Sicherung ihres Lebens zu erhalten. Dabei würde dieses Leben wohl so

339 Bekannt sind in Deutschland die sogenannten 1-Euro-Jobs, die immer wieder vorgenommene Absenkung der Zumutbarkeitsgrenze für Empfängerinnen und Empfänger des Arbeitslosengeldes II und die Eingliederungsvereinbarungen zwischen der *Agentur für Arbeit* und Arbeitssuchenden.

340 Eine solche Rechnung stellen beispielsweise regelmäßig im Juli die regionalen Industrie- und Handelskammern im Bezug auf Ausbildungsplätze an. Dazu werden in öffentlichen Erklärungen die Zahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit der Zahl der gemeldeten freien Ausbildungsplätze verglichen, zumeist ohne Jugendliche, die schon länger als ein Jahr ein Ausbildungsplatz suchen, in diese Rechnung einzubeziehen oder die freien Ausbildungsplätze und die geforderten Qualifikationen zu spezifizieren.

341 Eine Herausforderung ist bei dieser Methode also, andere Meinungen als relevant zu akzeptieren, auch wenn man sie selber vollkommen ablehnt. Im Urzustand würde zudem ein Aushandlungsprozess stattfinden, dessen Ergebnis einen Kompromiss darstellen würde, nicht der Sieg einer Meinung. Dieser Prozess muss modelliert werden, während Menschen ansonsten eher dazu neigen, eine einzige Meinung als richtig anzusehen.

definiert werden, dass es über die reine Reproduktion hinausgeht und – insbesondere angesichts der hohen Produktivität moderner Gesellschaften – auch ein soziokulturelle Grundsicherung enthalten muss, die eine Teilnahme am kulturellen und sozialen Leben ermöglicht. Ob diese Lebenssicherung mit dem Berufsleben verbunden wird, können wir nicht beantworten. Unter Umständen könnten sich die Befürwortenden eines Existenzgeldes in einem Urzustand auch soweit durchsetzen, dass man diese Frage nicht in einem Kompromiss beantwortet, sondern als Thema für die politische Gestaltung der Gesellschaft offen lässt. Wir können allerdings annehmen, dass, wenn eine soziokulturelle Grundsicherung zugestanden wird, die Menschen in einem Urzustand zustimmen würden, dass neben dem Berufsalltag ein inhaltlicher und zeitlicher Spielraum für alle Menschen existieren muss, um das eigene Leben zu gestalten. Wie dieser Zeitraum ausgestaltet wird, wie groß er sein wird und ob er in Form von Urlaub, Freizeit, kurzer Lebensarbeitszeit oder anders gestaltet wird, können wir nicht feststellen. Wir können zudem annehmen, dass Menschen sich in einem Urzustand darauf einigen würden, dass Menschen gerechterweise eine Ausbildung zusteht, die sie selber wählen können sollen und die ihnen einen möglichst selbstgewählten Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen sollte. Zusätzlich können wir annehmen, dass diese Menschen im Urzustand, angesichts der schnell wechselnden Anforderungen in verschiedenen Berufen und dem Entstehen neuer Berufe, zustimmen würden, dass allen Menschen auch nach einer ersten Ausbildung gerechterweise weitere Ausbildungen zur Verfügung stehen sollten. Nicht bestimmen können wir zum Beispiel, wie lange diese Ausbildungen sein sollen. Wir können aber annehmen, dass die Menschen im Urzustand sich darauf einigen würden, dass praktisch alle Ausbildungen allen Menschen offen stehen sollten und sie nicht durch nicht selbst verschuldete Lebensumstände von einem Ausbildungsgang abgehalten werden sollten, da nur eine frei gewählte Ausbildung auch eine gerechte Teilhabe am Arbeitsmarkt zulässt.

Nachdem wir diese Aussagen formuliert haben, die einen denkbaren Konsens darüber bedeuteten, nach welchen Kriterien die gesellschaftliche Situation im Bezug auf die Teilhabegerechtigkeit am Arbeitsmarkt bewertet werden kann, ist es im nächsten Schritt notwendig, Methoden aufzuzeigen, mit welchem diese Kriterien überprüft werden könnten. Dabei können wir auf die schon mehrfach getroffene Feststellung zurückgreifen, dass die negative Bestimmung einer Situation einfacher zu treffen ist, als die positive, d.h. dass es einfacher ist nachzuweisen, dass eine Situation nicht gerecht ist, als darzustellen, warum sie als sozial gerecht gelten kann.

Die relevanteste Methode, welche auch für die meisten der im folgenden besprochenen Kriterien Sozialer Gerechtigkeit gilt, ist die der strukturierten Befragung einer möglichst signifikanten Anzahl von Gesellschaftsmitgliedern über ihre Einschätzungen zur Situation bei der Teilhabemöglichkeit am Arbeitsmarkt. Eine solche Befragung wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nur mit quantitativer Methodik durchgeführt werden können, da der Aufwand für die Befragung einer relevanten Anzahl von Menschen mit qualitativen Methoden sehr hoch ist. Unter Umständen ist dies in kleineren öffentlichen Einrichtungen mit einem kleinen Einzugsbereich anders, dies wird aber eine Ausnahme darstellen. Mithilfe dieser Methode wäre es erstens möglich, die Einschätzungen zur Teilhabegerechtigkeit abzufragen, beispielsweise mit folgender Frage: „Sind Sie der Meinung, dass es aktuell allen Menschen möglich ist, ein Arbeitsverhältnis einzugehen, welches ihren Qualifika-

tionen und Vorstellungen von einer sinnvollen Arbeit entspricht?“³⁴² Die so gewonnenen Daten würden allerdings nicht direkt auf die reale Situation auf dem Arbeitsmarkt zurück schließen lassen. Andererseits wäre es auch möglich, die eben ausgearbeiteten Bewertungsmaßstäbe zu verbalisieren und die Erfahrungen und Einschätzungen über diese erfragen. Möglich wären Fragen wie folgende: „Fühlten Sie sich bei der Wahl ihres aktuellen Arbeitsverhältnisses in die Lage versetzt, eine für sich sinnvolle Arbeit auszuwählen?“ „Können Sie mit ihrem Einkommen Ihren Alltag sinnvoll gestalten und so, wie sie es wünschen, am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilhaben?“ Zur Auswertung der so gewonnenen Daten stehen zahlreiche statistische Werkzeuge zur Verfügung.

Darüber hinaus ist es auch möglich, die weiter oben schon länger besprochene Methodik der Expertinnen- und Experteninterviews anzuwenden.

Während diese Methoden es vor allem erlauben, Aussagen darüber zu erhalten, wie die Situation der Teilhabemöglichkeit auf dem Arbeitsmarkt von realen Menschen eingeschätzt wird, bieten sich Analysen statistischer Materialien zur Erfassung der tatsächlichen Situation an. Diese kann von der erfragbaren Einschätzung der Bevölkerung weit abweichen. Wir können festhalten, dass eine Teilhabemöglichkeit am Arbeitsmarkt gegeben sein wird, wenn alle Menschen auf diesem eine reale Wahlmöglichkeit haben. Insoweit kann eine Gegenrechnung von Arbeitsplatzangeboten und Arbeitssuchenden eine Hinweis auf die Umsetzung dieser Kategorien Sozialer Gerechtigkeit geben. Dabei kann postuliert werden, dass eine realistische Teilhabemöglichkeit nur bestehen kann, wenn es relevant mehr Arbeitsplatzangebote als Arbeitssuchende gibt. Dies muss sich auf unterschiedliche Qualifikationsstufen und Arbeitsorte beziehen, da als bekannt vorausgesetzt werden kann, dass sich Menschen ein kulturell sinnvolles Leben teilweise nur in bestimmten Gegenden – sowohl expliziten Landschaften wie beispielsweise dem Alpenvorland oder der mecklenburgischen Seenplatte als auch Landschaftsformen wie ländlicher Gegend, Großstadt oder suburbanen Raum – vorstellen können. Es ist zwar schwierig anzugeben, wie groß dieser Überschuss an Arbeitsplatzangeboten sein muss, um eine als gerecht verstandene Teilhabemöglichkeit auszuzeichnen, es ist aber möglich zu bestimmen, dass ein zahlenmäßiges Angebot von Arbeitsplätzen, welches gleich oder kleiner als die Zahl der Arbeitssuchenden ist, nicht gerecht ist. Dabei erlauben die vorhandenen Statistiken der *Agenturen für Arbeit* eine relativ gute Aufschlüsselung der Arbeitssuchenden nach unterschiedlichen Kriterien. Hinzugezogen werden müssten außerdem unregelmäßig erhobene Umfragen, die nach der Zufriedenheit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit ihrem Arbeitsplatz fragen, da immer auch eine Anzahl von Menschen in Beschäftigungsverhältnissen eine berufliche Veränderung anstreben.

Zudem müsste geklärt werden, ob die Einkommen der Menschen für eine Sicherung des eigenen Lebens ausreichen. Hierzu können einerseits Einkommenstatistiken herangezogen werden, die oft sehr genaue Aufschlüsselungen der direkten Löhne großer Teile der Gesellschaft zulassen. Schwieriger ist es, zu bestimmen, ab welchem Einkommen von einer Sicherung des eigenen Lebens ausgegangen werden kann. Einerseits gilt in Deutschland die Regel, dass die staatliche Grundsicherung, die gewährt wird, wenn Menschen kurzfristig oder dauerhaft erwerbslos sind, eine solche soziokulturelle Grundsicherung ermöglichen sollen. Das Bundesverfassungsgericht hat dabei festgestellt, dass dies durch das Arbeitslosengeld II gegeben sei. Da dieses Arbeitslosengeld II auch Menschen als Aufstockung gewährt wird, die mit ihrer Erwerbsarbeit ein zu geringes Einkommen erhalten, um

³⁴² Die Frage ist in dieser Formulierung offensichtlich nicht für einen Fragebogen geeignet. Es geht hier allerdings um den Inhalt möglicher Fragebögen, nicht um die tatsächliche Konstruktion eines solchen.

diese Grundsicherung selbstständig als Lohn zu verdienen, wäre die Aussage möglich, dass allgemein – bis auf die Menschen, die von der staatlichen Sicherung nicht erreicht werden oder die, beispielsweise als Asylbewerbende, teilweise von dieser ausgeschlossen sind – alle Menschen in Deutschland mindestens eine Grundsicherung in der Höhe des Arbeitslosengeldes II erhalten. Allerdings zeigt sich immer wieder in politischen Auseinandersetzungen und Äußerungen, dass die durch diese staatliche Unterstützung hergestellte soziale Lage nicht als ausreichend angesehen wird.³⁴³ Der genaue Wert, ab dem von einem ausreichenden Einkommen ausgegangen werden kann, wird kaum genau bestimmt werden können, zumal er sich mit unterschiedlichen Preisentwicklungen und gesellschaftlich verbreiteten Lebensvorstellungen beständig verändert. Möglich ist allerdings, aus zahlreichen Studien zu den Lebensvorstellungen von Menschen unterschiedliche Werte zu extrahieren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt als nicht ausreichend angesehen werden und von diesen Werten ausgehend einzuschätzen, dass offenbar ein signifikant höheres Einkommen als das Arbeitslosengeld II als ausreichend eingeschätzt wird. Diese Werte können immer nur als vorübergehend sicher gelten. Dennoch lassen sie sich als Wert zur Bestimmung der Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit unterschiedlicher Einkommen nutzen. So lassen sich immerhin Trends angeben, beispielsweise dass das Einkommen einer Berufsgruppe generell als zu gering angesehen wird, während das Einkommen einer anderen Berufsgruppe allgemein als ausreichend gilt.

Die Schrittfolge – eine mögliche Kategorie Sozialer Gerechtigkeit zuerst einzugrenzen, dann mithilfe des moralphilosophischen Instrumentariums zu bestimmen, auf welche Merkmale einer gerechten Ausgestaltung dieser Kategorie sich Menschen im vorgestellten Urzustand einigen würden, um an diese Merkmale anschließend möglichen Methoden herauszuarbeiten, um den Status Quo dieser Merkmale festzustellen und zu bewerten – welche soeben am Beispiel der Teilhabemöglichkeit an einer lebenssichernden Erwerbsarbeit exemplarisch durchgeführt wurde, kann ebenso bei den folgenden Kategorien angewandt werden.

Leistungsgerechtigkeit. Allgemein wird heute Gerechtigkeit nicht mehr mit Einkommensgleichheit gleichgesetzt.³⁴⁴ Vielmehr wird davon ausgegangen, dass grundsätzlich eine Entlohnung nach der tatsächlichen Arbeitsleistung der Personen gerecht wäre. Insbesondere die Entlohnung, aber auch andere Ebenen des persönlichen Wohlstandes, sollten sich danach richten, welche Leistungen eine Person erbracht hat. Eingeschränkt wird dieser Anspruch dadurch, dass trotzdem allen Menschen, insbesondere wenn sie nicht selbstverschuldet nicht am Erwerbsleben teilhaben, eine Grundsicherung zustehen würden.

Die Ausgestaltung der Vorstellung von Leistungsgerechtigkeit ist allerdings stark umstritten. Einerseits ist nicht klar, was unter Leistung verstanden und wie diese gemessen wird. Größtenteils scheint akzeptiert zu werden, dass Menschen, die durch eine längere Ausbildung eine höhere Qualifikation erworben haben, eine

343 Insbesondere der *Deutsche Kinderschutzbund* und der *Sozialverband Deutschland* schaffen es kontinuierlich, mit ihren Meldungen über die soziale Lage großer, von Armut bedrohter oder betroffener Bevölkerungsgruppen öffentlich wahrgenommen zu werden.

344 Dies wurde weiter oben schon besprochen und gleichzeitig darauf hingewiesen, dass es sehr wohl – auch kapitalistische – Staaten gibt, in denen das Konzept, dass in einer Firma oder einem Kollektiv alle Angestellten den gleichen Lohn erhalten sollen, weiterhin (z.B. Israel) oder wieder (Südamerika) virulent ist. In diesen Gesellschaften wird die Diskussion, auch die angenommene in einem Urzustand, anders ausfallen. Dies zeigt, dass Soziale Gerechtigkeit für unterschiedliche Gesellschaften eine differente Bedeutung hat, die sich zumeist aus der Geschichte und aktuellen Situation der jeweiligen Gesellschaft ergibt. So ist auch die Konstruktion der Menschen im Idealzustand, die hier beständig vorgenommen wird, eine gesellschaftsspezifische. Diese vorgestellten Menschen sind nicht nur mit dem jeweils aktuellen Wissen um Zusammenhänge und politische Argumente ausgestattet, sondern vor allem auch grundlegend mit den Diskussionen einer Gesellschaft vertraut.

höhere Leistung erbringen und deshalb auch besser entlohnt werden sollten. Ebenso wird es im bestimmten Maße als gerechtfertigt angesehen, dass Menschen, die in der Hierarchie einer Firma eine höhere Stellung einnehmen auch eine höhere Verantwortung tragen würden, welche ebenfalls als Leistung entsprechen höher honoriert werden müsste. Allerdings ist die Höhe dieser Leistungen, insbesondere der Abstand zum durchschnittlichen Verdienst, stark umstritten.

Gleichzeitig wird vor allem in tarifpolitischen Auseinandersetzungen immer wieder das Argument vorgebracht, dass auch in niedrig bezahlten Arbeitsverhältnissen hohe Leistungen erbracht werden, insbesondere körperliche. Nicht zuletzt ist in den letzten Jahrzehnten aus der feministischen Bewegung und Forschung heraus thematisiert worden, dass vor allem von Frauen im Haushalt, in der Erziehung und der Pflege Arbeiten erbracht werden, die nicht honoriert würden, obwohl sie – so zumindest eine populäre Argumentation – als Hausfrauenarbeit bezahlt werden müssten.³⁴⁵

Die Ausgestaltung des Anspruches, das Menschen leistungsgerecht einen Anteil am gesellschaftlichen Wohlstand erhalten sollen, ist insoweit ein Feld relativ starker politischer Auseinandersetzungen.

Wir können allerdings annehmen, dass Menschen in einem Urzustand unter dem Schleier des Nichtwissens, dem allgemeinen Grundsatz, dass Menschen nach ihrer Leistung einen gerechten Anteil am gesellschaftlichen Reichtum erhalten sollen, zustimmen werden. Logisch würden sie allerdings den Menschen auch zugestehen, dass sie deshalb einen relativ großen Einfluss darauf haben müssen, wie viel und welche Leistungen sie erbringen wollen. Sie würden auch dem Grundsatz zustimmen, dass Menschen, die nicht am Arbeitsleben teilnehmen können, weil sie beispielsweise zu alt oder zu jung sind, weil sie kurz- oder langfristig zu krank sind oder weil der Arbeitsmarkt keine sinnvoll von ihnen zu besetzenden Stellen zur Verfügung stellt, auch ohne eine direkte Leistung einen lebenssichernden Anteil am Wohlstand erhalten und hier also eine Ausnahme vom Grundsatz der Leistungsgerechtigkeit gemacht werden müsste. Wir können auch annehmen, dass sich diese Menschen darauf verständigen würden, dass unterschiedliche Formen der Leistung anerkannt werden sollen. Wie dies allerdings geschieht und wie genau eine Leistungsgerechtigkeit erreicht werden könnte, würde von Menschen im Urzustand nicht bestimmt werden können.

Die Darstellung des gesellschaftlichen Status Quo im Bezug auf Leistungsgerechtigkeit bedarf erstens eines Erfassens der tatsächlichen Verteilung von Einkommen und Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand, zweitens eine Bestimmung davon, was als gerechter bzw. als ungerechtfertigter Abstand zwischen Leistungen und Einkommen angesehen wird. Drittens muss ein Vergleich zwischen diesen beiden Ebenen stattfinden, also die Frage geklärt werden, ob die tatsächliche Verteilung des Einkommens mit den Vorstellungen von einer Leistungsgerechtigkeit übereinstimmen und wenn nicht, wie groß die Abstände zum akzeptablen Verteilungsverhältnis sind.

Für den ersten Schritt stehen wiederum zahlreiche statistische Daten zur Verfügung, wobei diese alle mit gewissen Einschränkungen zu interpretieren sind. So setzt sich beispielsweise – wie schon erwähnt – das Einkommen von Führungskräften aus mehr Teilen zusammen als nur dem ausgezahlten Lohn. Ein Teil dieses Einkommens erscheint deshalb nicht in Statistiken über den reinen Arbeitslohn. Zudem müssen verschiedene Ebenen der Teilhabe am gesellschaftlichen

³⁴⁵ Ein sehr schlagendes Argument ist dabei, dass solche Dienste, wenn sie beispielsweise von Putzkräften, Babysittern oder Pflegekräften durchgeführt werden, sehr wohl entlohnt werden, wenn auch oft sehr gering.

Wohlstand mit beachtet werden, die sich nicht direkt aus dem eigenen Einkommen ableiten lassen, beispielsweise der Zugang zu nicht-geldwerten Vergünstigungen oder die Verteilung des Einkommens in unterschiedlich großen Haushalten.

Der zweite Schritt wird wiederum auf Umfragen und Expertinnen- und Experteninterviews zurückgreifen müssen, auch wenn für diesen Bereich schon länger einige Studien vorliegen und beständig neu vorgelegt werden, so dass die notwendigen Umfragen nicht mehr unbedingt selber durchgeführt werden müssten. Hinzu könnte die Inhaltsanalyse von Dokumenten und Äußerungen politischer Organisationen und des journalistischen Diskurses kommen. In diesen werden vor allem Aussagen darüber getroffen, was als ungerechtfertigte Bezahlung angesehen wird. Dies könnte immerhin Hinweise darauf geben, was gesellschaftlich als nicht akzeptabel angesehen wird.

Eine theoretische Auseinandersetzung hätte mit dem von *Rawls* in die Debatte um Soziale Gerechtigkeit eingeführten Konzept der Pareto-Gerechtigkeit stattzufinden. Diese Pareto-Gerechtigkeit basiert bei *Rawls* auf dem Grundsatz, dass eine Ungleichheit im Zugang zu einem gesellschaftlichen Gut, insbesondere Wohlstand, solange gerechtfertigt ist, wie davon in letzter Konsequenz die am wenigsten Begünstigten der jeweiligen Gesellschaft profitieren. Tun sie dies nicht, dann ist auch die Ungleichheit nicht zu rechtfertigen. Es bestehen allerdings Zweifel daran, ob diese gerechte Verteilung nachzuweisen ist und ob die nach der Pareto-Gerechtigkeit bestimmte ungleiche, aber gerechte Verteilung, nicht mit anderen Einschätzungen von Gerechtigkeit so stark konfligiert, dass sie dennoch als ungerecht angesehen werden kann.³⁴⁶

Ökologischen Nachhaltigkeit. Als übergreifende und historisch gesehen relativ neue Kategorien Sozialer Gerechtigkeit hat sich die ökologische Nachhaltigkeit etabliert. Es wird verstärkt gefordert, dass das Wirtschaften und das gesellschaftliche Leben so eingerichtet werden muss, dass es zu keiner vermeidbaren Zerstörung ökologischer Ressourcen kommt. Wie genau dies auszusehen hat, ist ein Feld wissenschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Auseinandersetzungen. Grundsätzlich lässt sich aber das Bestreben feststellen, den nachfolgenden Generationen eine Umwelt zu hinterlassen, die ähnlich reichhaltig und mit Ressourcen ausgestattet ist, wie die jetzige. Ein Spezifikum dieser Kategorie scheint zu sein, dass in ihrem Namen weit über den nationalen Rahmen hinaus agiert und argumentiert wird. Gleichzeitig werden unter dieser Kategorie auch Anforderungen an die individuelle Lebensführung von Menschen gestellt.

Weiter oben ist schon ausgeführt worden, dass sich Menschen im *Rawls'schen* Urzustand darauf einigen könnten, dass die Umwelt von keiner Generation übermäßig verbraucht oder vernichtet werden dürfe, sondern der nächstfolgenden Generation in einem ähnlichen Zustand zu überlassen sei, wie sie vorgefunden wurde.³⁴⁷ Allerdings wird nicht bestritten, dass in die Natur eingegriffen werden darf. Die sinnvolle und nachhaltige Nutzung von natürlichen Ressourcen für die Wirtschaft und Gesellschaft würde wohl im Urzustand als gerechtfertigt angesehen werden. Das Feld der größten Auseinandersetzung scheint die Frage darzustellen, wer

³⁴⁶ Als Beispiel kann hier wieder auf die Gehälter von Managern zurückgegriffen werden, deren Höhe in Deutschland regelmäßig thematisiert wird. Eine Begründung für deren Höhe ist, dass Manager einen höheren Produktivwert schaffen würden, der gerade dem am wenigsten Begünstigten nutzen würde. Abgesehen davon, ob diese Behauptung richtig ist, gibt es in den Debatten immer wieder die Begründung, dass ein Einkommen, welches – um eine populäre Argumentationsfigur aufzugreifen – um den Faktor 10 höher sei, als das der normalen Angestellten der von den Managern geleiteten Firmen, per se nicht gerecht sein könne. Obwohl von Seiten des Managements teilweise versucht wird, dies als „Neiddebatte“ zu diskreditieren, wird dieses Argument weithin als gerechtfertigt angesehen und beständig wiederholt.

³⁴⁷ Vgl. Abschnitt 2.2.1.2.3

welchen Verbrauch von natürlichen Ressourcen zu verantworten hat und davon ausgehend, wer wie für die Regeneration der Umwelt aufzukommen hat.

Die Auseinandersetzung um ökologische Nachhaltigkeit hat in den letzten Jahrzehnten zu einem neuen Zugriff der Gesellschaft auf wissenschaftliches Wissen geführt. Einerseits wird von der Wissenschaft erwartet, dass sie das Ausmaß und die Auswirkungen des Einflusses menschlichen Handelns auf die Umwelt untersucht und darlegt. Andererseits wird verstärkt von gesellschaftlichen Initiativen auf dieses Wissen zurückgegriffen. Teilweise wird gerade die gesellschaftliche Auseinandersetzung um ökologische Nachhaltigkeit als paradigmatisch für das Entstehen neuer Wissensformen neben dem akademischen und ökonomischen Feld angesehen.³⁴⁸

Allerdings hängt der Status Quo der Wahrnehmung Sozialer Gerechtigkeit auf diesem Gebiet zum Teil vom sich ständig erweiternden Wissen über die tatsächlich Belastung und Regenerationsfähigkeit der Umwelt und den möglichen gesellschaftlichen und technischen Einfluss auf diese ab. Relevanter erscheint die Wahrnehmung der Gesellschaft darüber, welche Formen von Umweltbelastungen und regenerativer Tätigkeiten als gerechtfertigt angesehen werden und welche nicht. Hierbei scheint es wieder einfacher, festzustellen, dass bestimmte Belastungen als nicht gerechtfertigt angesehen oder bestimmte Vorkehrungen zur Regeneration als nicht ausreichend verstanden werden.³⁴⁹ Neben der Reflexion der wissenschaftlichen Daten über die tatsächliche Umweltbelastung, wird es zur Feststellung des Status Quo wiederum notwendig sein, mittels Interviews, Expertinnen- und Experteninterviews sowie der Inhaltsanalyse politischer Dokumente, die gesellschaftliche Einschätzung zur Frage einer gerechten bzw. ungerechten Verteilung der Lasten und Risiken auf diesem Feld einzuholen. Eine besondere Bedeutung wird dabei der Beobachtung gesellschaftlicher Initiativen auf diesem Feld zukommen. Diese bilden sich relativ oft, wenn eine lokale Situation oder umfassend angelegte Bauplanungen von einem großen Teil der Bevölkerung als unerträglich wahrgenommen werden.

Generationelle Nachhaltigkeit. Die Gerechtigkeit zwischen den Generationen wird hauptsächlich in zwei Zusammenhängen thematisiert. Einerseits geht es darum, eine gerechte Regelung für die Renten zu treffen, bei der sowohl die Arbeitsleistungen der heutigen Rentnerinnen und Rentner honoriert und ein gutes Leben nach dem Erreichen des Rentenalters ermöglicht als auch die jüngeren Generationen nicht in einem unverhältnismäßigen Maße durch die aufzubringenden Einzahlungen in die Rentenkassen und über Steuern belastet werden sollen. Gleichzeitig geht es darum, aus den Steuern, die zum aktuellen Zeitpunkt eingenommen werden, der heranwachsenden Generation ein gutes Leben zu ermöglichen, welches gleichzeitig durch Bildungsleistungen einen Einstieg in die folgenden Lebensphasen ermöglichen soll. Es geht bei dieser Ebene Sozialer Gerechtigkeit also um zeitlich aufeinander folgende Generationen. Andererseits geht es aber auch um die langfristige Gestaltung der gesellschaftlichen Produktivität im Hinblick auf eine Gerechtigkeit für weiter entfernte Generationen. Diese Ebene beinhaltet sowohl die unter der Kategorien der ökologischen Nachhaltigkeit als auch die weiter unten unter der Kategorie Auseinandersetzung um das Copyright verhandelten Sachver-

³⁴⁸ Vgl. Nowotny / Scott / Gibbons (2006), Stehr (2000).

³⁴⁹ Am Beispiel des Umgangs mit der Atomkraft und der Wahrnehmung der von dieser ausgehenden Gefahren, lässt sich die Bedeutung dieser gesellschaftlichen Einschätzung leicht aufzuzeigen. Während in Deutschland allgemein eine große Skepsis gegenüber der Atomkraft vorherrscht und offiziell am Ausstieg aus dieser gearbeitet wird, scheint die gleiche Technologie, welche sich durch die gleichen und durch Erdbebengefährdung teilweise höheren Gefahrenpotentiale wie in Deutschland auszeichnet, in anderen Staaten auch gesellschaftlich relativ akzeptiert zu sein. Während sich in Deutschland seit den späten 1970er Jahren eine gesellschaftlich einflussreiche Anti-Atomkraft Bewegung entwickelte, die zum angestrebten Ausstieg aus der Atomkraft beitrug, blieb ein ähnlicher Diskurs in den meisten anderen Staaten minoritär.

halte. Oft wird zudem die Verantwortung für die kulturelle Überlieferung in diesen Zusammenhang gestellt.

Wir können uns vorstellen, dass Menschen im Urzustand zustimmen werden, dass Menschen, wenn sie jung sind, dabei unterstützt werden sollten, ein akzeptables Leben zu führen und die Fähigkeiten vermittelt zu bekommen, die ihnen ein chancenreiches und selbstbestimmtes Leben als Erwachsene ermöglichen werden. Ebenso werden sie zustimmen, dass Menschen ab einem bestimmten Zeitpunkt in Rente gehen können sollen, ohne von Altersarmut bedroht zu werden. Wir können annehmen, dass heutige Menschen auch zustimmen werden, dass diese Rente sich zumindest zum Teil im Rahmen der Leistungsgerechtigkeit an der Arbeitsleistung der Individuen orientieren sollte. Zudem können wir annehmen, dass sich die Menschen im Urzustand darauf einigen werden, dass diese Regelungen nicht diejenigen Menschen übermäßig belasten sollen, welche jeweils aktuell gesellschaftlich produktiv sind. Es wird also in der Realität darum gehen, die Ansprüche der unterschiedlichen Generationen gegeneinander abzugleichen. Hinzu kommt im Fall der deutschen Rentenversicherung, dass es wohl im Urzustand als gerecht angesehen wird, dass Menschen allgemein nicht weniger Mittel als Rente ausgezahlt bekommen sollen, als sie im Laufe ihres Lebens eingezahlt haben, obwohl hinzu gerechnet werden muss, dass im Rentenalltag weiterhin steuerfinanzierte Infrastrukturleistungen in Anspruch genommen werden.³⁵⁰

Die Bestimmung einer gerechten Verteilung von Lasten und Gewinnen unter den Generationen wird wiederum zweigliedrig vorgehen müssen. Einerseits muss über statistische Verfahren geklärt werden, wie die genaue Verteilungen der Leistungen zwischen den einzelnen Generationen tatsächlich verteilt ist. Dabei muss insbesondere Abstand genommen werden von der in populären Darstellungen des Sachverhaltes oft vorkommende Ignoranz gegenüber der tendenziell steigenden durchschnittlichen gesellschaftlichen Produktivität. Diese Werte müssen mit den per Interviews und Expertinnen- und Experteninterviews erfassten Vorstellungen der unterschiedlichen Generationen von einer gerechten Verteilung der Lasten und Möglichkeiten zwischen den Generationen in Verbindung gesetzt werden. In einem weiteren Schritt müsste versucht werden, diese Faktenlagen, Vorstellungen und das theoretisch durch das Instrumentarium des Urzustandes konstruierte Regelwerk miteinander zu vermitteln. Gerade bei gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die Rente ist immer wieder auffällig, dass in den Äußerungen nicht auf Gerechtigkeitsprinzipien zurückgegriffen wird, auf die sich im Urzustand unter dem Schleier des Nicht-Wissens geeinigt werden könnte, sondern zumeist auf stark verkürzte Argumentationen, welche die vorgebliche Position einer Generation, zumeist der gerade am Arbeitsmarkt tätigen, als allgemeingültig darzustellen versucht.

Gerechte Chancen auf die Umsetzung von Lebensentwürfen. Das Vorherrschen liberal-demokratischer Gesellschaftskonzeptionen geht heute einher mit der Hochschätzung persönlicher Lebensentwürfe. Wenn es auch immer die „linke“ Kritik gibt, dass diese Hochschätzung hauptsächlich zur Etablierung neuer Formen wirtschaftlicher Ausbeutung genutzt würde, in welchen verstärkt auf die Individualität der einzelnen Personen zugegriffen wird und gleichzeitig die „rechte“ Kritik, welche eine zu große Betonung individueller Lebensentwürfe als Zerfallsprozess des gesellschaftlichen Zusammenhalts interpretiert, hat sich doch die Einschätzung durchgesetzt, dass die Verfolgung persönlicher Ziele und der eigenständigen Gestaltung des Zusammenlebens ein gesellschaftlich hohes Gut

³⁵⁰ Diese Frage stellt sich in Staaten, in denen – wie beispielsweise in Schweden – die Rente steuerfinanziert ist oder in denen sie, wie in den USA, vorrangig als Kapitalanlage behandelt wird, anders.

sei, welches zu einem guten Leben dazugehöre. Selbst die Vertreter und Vertreterinnen der beiden großen Kritikrichtungen lehnen die Selbstbestimmung über den eigenen Lebensentwurf nicht grundsätzlich ab, sondern möchten diese mit anderen Kriterien gewichtet wissen.³⁵¹ Die Menschen müssen dieser Vorstellung nach einerseits in die Lage versetzt werden, eigenständige Entscheidungen über ihre Lebensentwürfe zu treffen, was die Erziehung zu selbstständigen Individuen und die rechtliche und gesellschaftliche Ermöglichung von Lebensentwürfen beinhaltet, die durch die Gesellschaft getragen werden müsse.³⁵² Andererseits wird verstärkt eingefordert, dass die Gesellschaft und insbesondere der Staat gegen Einschränkungen bei der Umsetzung eigener Lebensentwürfe vorzugehen habe, beispielsweise durch Antidiskriminierungsgesetze oder die Verfolgung von Hassverbrechen, welche sich unter anderem gegen die Umsetzung eigenständiger Lebensentwürfe richten.

Wir können annehmen, dass Menschen im Urzustand diese Prinzipien grundsätzlich befürworten werden, weil sie für sich selber – ohne zu wissen, welche Position sie in der tatsächlichen Gesellschaft haben und welchen Lebensentwürfen sie folgen werden – sehen werden, dass die größtmögliche Förderung der Umsetzung eigener Lebensentwürfe vorteilhaft sein wird. Einerseits werden sie darin übereinstimmen, dass es Bereiche des Lebens zu geben hätte, über die man selber entscheiden müsse. Andererseits werden sie wohl den Grundzügen der beiden großen Kritikrichtungen zustimmen. Falls die Förderung der Umsetzung eigenbestimmten Lebensentwürfe tatsächlich zur relevanten Schwächung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes in einem solchen Maße führen würde, dass die Gesellschaft wiederum nicht in der Lage sein würde, die Umsetzung von Lebensentwürfen für die am wenigsten Begünstigten zu garantieren, sollte es möglich sein, die Umsetzung von Lebensentwürfen soweit einzuschränken, wie dies für den Erhalt der gesellschaftlichen Funktionen notwendig sein würde. Insofern würden die Menschen im Urzustand zwar eine Argumentation der „rechten“ Kritik aufgreifen, aber sehr hohe Maßstäbe anlegen. Die Vorstellung, dass die Umsetzung von Lebensentwürfen die Gesellschaft relevant verändern würde, wäre demnach kein eigenständiger Grund, diese Umsetzung nicht zu fördern. Vielmehr müsste erst nachgewiesen werden, dass diese Veränderungen den gesellschaftlichen Zusammenhalt so weit einschränken, dass den Aufgaben im Bezug auf die weitere Förderung der am wenigsten Begünstigten nicht mehr nachgekommen werden könnte, bevor die Einschränkung in der Umsetzung von Lebensentwürfen umgesetzt werden dürften. Zudem müssten diese Einschränkungen so bemessen sein, dass sie nicht mehr als unbedingt notwendig in das Leben der einzelnen Menschen eingriffen. Des Weiteren würden Menschen im Urzustand der „linken“ Kritik soweit zustimmen, dass die gesellschaftliche Förderung von eigenständigen Lebensentwürfen umfassend zu sein habe und sich nicht auf die ökonomische Ausbeutung der Individualität beschränken dürfe. Dies ist aller-

351 Dies führt zumeist zu gesellschaftlichen Kompromissen. Das herausragende Beispiel ist für Deutschland die eingetragene Lebenspartnerschaft für Homosexuelle. Diese ist nicht mit der heterosexuellen Ehe gleichgesetzt und spricht den homosexuellen Verpartnerten auch weniger Rechte zu, was teilweise zu der Kritik geführt hat, dass dies eine Form der Sondergesetzgebung sei, die mit ihrer Ausschließlichkeit – Menschen, die in einer eingetragenen Lebenspartnerschaft leben, sind gemeinhin homosexuell, da diese Form des Zusammenlebens für heterosexuelle Menschen in Deutschland, anders als beispielsweise in Frankreich oder Schweden, nicht vorgesehen ist – zu einer Form von Stigmatisierung führe. Diese Unterscheidung zwischen heterosexueller Ehegemeinschaft und homosexueller Lebenspartnerschaft geht auf einen politischen Kompromiss zurück, da insbesondere die CDU und CSU darauf beharrten, dass die Ehe mehr Rechte beinhalten müsse weil sie – so die Argumentation – die Grundform des Zusammenlebens in der Gesellschaft darstellen würde. Gleichzeitig wurde die Einrichtung der Lebenspartnerschaft als notwendig akzeptiert, um den Lebensentwurf einer homosexuellen Lebensgemeinschaft rechtlich zu ermöglichen.

352 Dies bedeutet auch, dass die Gesellschaft sich damit beschäftigen muss, warum bestimmte Lebensentwürfe in bestimmten gesellschaftlichen Gruppen gehäuft auftreten, warum also zum Beispiel Menschen, deren Eltern studierten, dazu neigen, selber ein Studium anzustreben, während Menschen, deren Eltern beide die Realschule abschlossen, dazu neigen, selber auf die Realschule zu gehen und kein Studium anzustreben. Obwohl diese Menschen ihre Wahl wohl als Lebensentwurf verstehen würden, ist doch offensichtlich, dass ihre gesellschaftliche Stellung die Freiheit der Wahl ihres Lebensentwurfes einschränkt.

dings schon im Grundsatz der gerechten Chancen auf die Umsetzung von Lebensentwürfen enthalten. Hingegen würden sie allgemein dem Versuch, die Kompetenzen, welche im Laufe der Umsetzung von Lebensentwürfen erworben werden, auch ökonomisch zu nutzen, nicht widersprechen.³⁵³ Wichtig wäre, dass Menschen im Urzustand zustimmen würden, dass die Gesellschaft nicht nur positiv durch rechtliche Regelungen oder Bildungsaktivitäten die Umsetzung von Lebensentwürfen ermöglichen, sondern zur Herstellung gerechter Chancen auch Mittel einsetzen müsste, um diejenigen, die im Hinblick auf dieser Chancen am wenigsten begünstigt sind, dabei zu unterstützen, diese Chancen dennoch wahrzunehmen. Dies kann sowohl beinhalten, ein gesellschaftliches Klima zu schaffen, welches die Umsetzung von unterschiedlichen Lebensentwürfen ermöglicht, als auch die Finanzierung von Unternehmungen, welche langfristig die Umsetzung von Lebensentwürfen unterstützen können.

Methodisch ist es fast nur negativ möglich festzustellen, ob die Chancengleichheit bei der Umsetzung von Lebensentwürfen gegeben ist. Einerseits kann versucht werden, zu bestimmen ob und wenn ja, welche Barrieren zur Umsetzung von Lebensentwürfen bestehen. Einen Aufschluss darüber lassen Hassverbrechen, Agitationen gegen bestimmte Lebensentwürfe und Klagen über die Einschränkung von Chancen zu. Dort, wo beispielsweise Homosexuelle oder auffällig von der regionalen Normalität abweichend lebende Menschen wegen ihrer Lebensweise öffentlich angegriffen werden, kann berechtigt davon ausgegangen werden, dass sie ihre Lebensentwürfe nicht umsetzen können und zudem Menschen, die ähnlich abweichende Lebensentwürfe haben, auch ohne das diese sichtbar werden, ebenfalls eingeschränkt sind. Weitgehende Umfragen zum gesellschaftlichen Klima lassen ebenfalls Rückschlüsse darüber zu, wie die Möglichkeiten zur Umsetzung von Lebensentwürfen gegeben sind.

Auch bei diesem Thema scheinen die Inhaltsanalyse von Dokumenten gesellschaftlicher Initiativen, Interviews und Expertinnen- und Experteninterviews sinnvolle Methoden darzustellen. Hinzu kommt die Auswertung von Kriminalstatistiken. Nicht zuletzt kann mit Einschränkungen versucht werden, statistisch zu überprüfen, ob die Umsetzung bestimmter Lebensziele durch soziologisch gefasste Kategorien behindert wird. Beispielsweise ist die Unterrepräsentation von Frauen auf den höheren Posten des wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Feldes ein Hinweis darauf, dass die Umsetzung von Lebensentwürfen von Frauen in diesen Feldern eingeschränkt ist, da davon ausgegangen werden kann, dass Frauen ebenso wie Männer Karrieren in Wirtschaft und Wissenschaft anstreben oder sich beispielsweise ein Leben als intellektuell Arbeitende vorstellen können. Allerdings ist bei einer solchen statistischen Überprüfung mit großer Vorsicht vorzugehen und zumeist zuvor zu klären, welche Lebensentwürfe in unterschiedlichen Gruppen überhaupt vorherrschen.³⁵⁴ Hinzu kommt, dass verschiedene gesellschaftlich Barrieren erst durch den Einsatz ethnologischer Beobachtungsmethoden identifiziert werden können.

Solidarität innerhalb der Gesellschaft. Solidarität innerhalb der Gesellschaft wird im Zusammenhang mit Sozialer Gerechtigkeit beständig als Korrektiv gesellschaftlicher Entwicklungen thematisiert. Dabei hat der Begriff Solidarität eine relativ breite Bedeutung, die von politischer Solidarität mit Befreiungsbewegungen bis

353 Beispielsweise beim Diversity Management oder der Suche nach kreativen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in den Creative Industries.

354 Um ein offensichtliches Beispiel anzuführen: dass Menschen, die ein Abitur erworben haben, auf Arbeitsstellen, die ein Anlernen erfordern, unterrepräsentiert sind, heißt nicht, dass Abiturientinnen und Abiturienten unbedingt an der Umsetzung ihres Lebensentwurfes gehindert werden. Es ist eher zu vermuten, dass von ihnen nur wenige ein Interesse an langfristigen Arbeitsverhältnissen in angelernten Tätigkeiten entwickeln.

zur gesellschaftlichen Solidarität im Sinne der Teilnahme an Wohltätigkeitsveranstaltungen für ärmere Bevölkerungsschichten reicht. Allgemein scheint diesen Vorstellungen aber zu sein, dass Menschen aufgrund eines Verantwortungsgefühls gegenüber anderen freiwillig Leistungen erbringen oder Finanzen zur Verfügung stellen, die dem Gegenüber, dem man sich verantwortlich fühlt, zugute kommen.

Unter dem Begriff des Altruismus ist diese Kategorie vor allem als Korrektiv radikal-liberaler Vorstellungen thematisiert worden. Tatsächlich stellt das offensichtliche Vorhandensein von Solidarität, die über den jeweils eigenen Verwandten- und Bekanntenkreis hinauswirkt, eine Herausforderung für die Vorstellung des vollkommen autonomen, rein rational handelnden und entscheidenden Menschen, wie er in der liberalen politischen Theorie begriffen wird, dar. Ein populärer Vorschlag zum Verständnis von Altruismus in diesem Zusammenhang lautet, dass Menschen sich nicht vorstellen können, in einer Gesellschaft ein gutes Leben führen zu können, in denen bestimmten Personengruppen nicht geholfen würde und sich deshalb, im Interesse ihres eigenen Wohlbefindens, solidarisch mit diesen zeigten.

Diese Vorstellung ist mehrfach als zu kurz gefasst angegriffen worden. Insbesondere die Beobachtung, dass Solidarität in verschiedenen politischen und religiösen Zusammenhängen als Allgemeingut gilt, lässt darauf schließen, dass Altruismus nicht alleine mit dem Eigeninteresse von Menschen zu erklären ist.

Wichtiger als diese Debatte, ist hier die Feststellung, dass alle Bundesparteien nicht nur eine Solidarität der Gesamtgesellschaft gegenüber Schwächeren einfordern, sondern ebenso die Solidarität innerhalb der Gesellschaft erhöht wissen wollen. Alle Parteiprogramme rufen dazu auf, solidarisches Handeln zu stärken, auch wenn fast durchgängig Ausführungen dazu fehlen, was genau diese Forderung bedeutet. Teilweise wird die besondere Stellung von Stiftungen und eingetragenen Vereinen im Steuerrecht als partielle Umsetzung dieser Forderung verstanden.

Menschen würden höchstwahrscheinlich im angenommenen Urzustand dieser Haltung zustimmen, da sie ihnen für sich selber als vorteilhaft erscheinen würde. Einerseits solle die Solidarität innerhalb der Gesellschaft befördert werden. Andererseits wird sich auch im Urzustand nicht genau klären lassen, was Solidarität genau bedeutet, obwohl ihr Zusammenhang zur Sozialen Gerechtigkeit offenbar intuitiv von den meisten Menschen anerkannt wird. Festgestellt werden könnte im Urzustand, dass Solidarität zwar gefördert und gefordert werden könne, aber nicht als Zwang verstanden werden dürfe.

Die Darstellung des gesellschaftlichen Status Quo dieser Kategorie gestaltet sich besonders schwierig. Zwar lässt sich durch eine Darstellung der Geldflüsse und der Beteiligung von Angehörigen höherer Sozialschichten an Aktivitäten, die hauptsächlich den sozial weniger Begünstigten zugute kommen, ein gewisser Eindruck von der Solidarität innerhalb der Gesellschaft gewinnen. Allerdings sind solche Zahlen schwierig zu erheben und der tatsächliche Sinn eines Großteils solcher Veranstaltungen auch umstritten. Insoweit wird zwar durch Befragungen herausgearbeitet werden können, ob und in welchem Maße Menschen die Gesellschaft als gerecht einschätzen. Eine weitergehende Operationalisierung des Begriffs scheint allerdings kaum möglich.

Zugang zu und Teilhabegerechtigkeit an Bildung. Bildung wird, wie in dieser Arbeit mehrfach thematisiert wurde, eine grundlegende Rolle in der Entwicklung

von Individuen und Gesellschaften zugesprochen. Insbesondere wird angenommen, dass die Entwicklung von Individuen zu selbstständigen Persönlichkeiten, welche die Chancen einer offenen Gesellschaft wahrnehmen können, nur durch eine ausreichende Bildung gewährleistet werden kann. Weiterhin wird darauf verwiesen, dass die selbstbestimmte Teilnahme am Arbeitsmarkt und an politischen Prozessen eine ausreichende Bildung voraussetzen würde. Nicht zuletzt ist die historische Bedeutung der Bildung bei der Durchsetzung demokratischer Gesellschaftsvorstellungen bekannt. Deshalb wird der Zugang zu und die Teilhabe an Bildungsprozessen durchgängig als wichtiger Bereich Sozialer Gerechtigkeit beschrieben.

Es gibt allerdings eine sehr große Breite an Vorstellungen, wie das Bildungssystem und die einzelnen Bildungseinrichtungen auszugestalten seien. Allgemein gilt der Grundsatz, dass zumindest theoretisch allen Menschen alle Bildungsgänge offen zu stehen haben, was formal für die Grundausbildung sowie die Berufs- und akademische Ausbildung in Deutschland unumstritten ist. Die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen finden einerseits darum statt, wie der gerechte Zugang zu Bildung umzusetzen sei und wie groß der private Anteil an der Finanzierung von Bildung sein solle, wie dies exemplarisch seit den 1990er Jahren an den Auseinandersetzungen um Studiengebühren zu beobachten war. Eine wichtige Frage im Rahmen dieser Auseinandersetzungen lautet, ob und wenn ja in welcher Höhe, ein Ausgleich sozialer Ungleichheiten im Zugang zum Bildungssystem notwendig sei und wie dieser Ausgleich gestaltet werden sollte. Andererseits wird über die Ausgestaltung des Bildungssystems gestritten, beispielsweise darüber, welche Inhalte in ihm vermittelt werden und in welchen Strukturen dies geschehen solle. Ein weiteres Thema ist die räumliche Verteilung von Bildungseinrichtungen. Die Dichte der Schulen unterschiedlichen Types ist in Deutschland relativ flächendeckend und der Zugang zu einzelnen Schulkarrieren offenbar nur marginal vom Wohnort der Schülerinnen und Schüler abhängig. Für alle anderen Bildungseinrichtungen des formellen und non-formellen Bildungssystems ist dies nicht unbedingt gegeben. Dies wird beispielsweise im Rahmen der Debatten um Kindertagesbetreuungseinrichtungen thematisiert.

Obwohl also Bildung selber ein wichtiges Feld politischer und gesellschaftlicher Auseinandersetzungen darstellt, können wir doch bei allen Beteiligten eine gewisse Übereinstimmung darüber feststellen, dass Menschen zumindest eine Grundbildung, die ihnen die Teilhabe am gesellschaftlichen, beruflichen und politischen Leben ermöglichen würde, ohne Einschränkungen offen stehen soll.³⁵⁵ Ein gesondertes Thema stellt die Förderung von Hochbegabten dar. Teilweise wird argumentiert, dass eine explizite Förderung dieser Menschen eine Ungerechtigkeit darstellen würde, da sie offenbar selber in der Lage sind, am Bildungssystem teilzuhaben. Teilweise wird aber auch darauf verwiesen, dass eine solche Förderung nicht nur im Sinne der gesellschaftlichen Entwicklung notwendig, sondern auch gerecht wäre, weil Chancengleichheit hieße, allen Menschen alle möglichen Chancen zu eröffnen und dabei die Chancen Hochbegabter gerade im Erwerb von Bildung bestehen würden.

355 Vgl. hierzu auch die erhellende Darstellung der Verfassungs- und Gesetzgebungsprozesse in Brandenburg, insbesondere im Bezug auf den Bildungssektor, unter den Blickwinkel der *Rawls'schen* Gerechtigkeitsauffassung in Förster (2004). Dabei weist Förster auf ein Problem bei der Durchsetzung von Gerechtigkeitsgrundsätzen hin, nämlich, dass diese auch aktiv vertreten und eingefordert werden müssen. So stellt sie dar, dass es in der Euphorie der Nachwendephase offenbar relativ einfach möglich war, Grundrechte im Sinne *Rawls* ohne das Ansehen der realen Umsetzungskosten und -probleme in der brandenburgischen Landesverfassung festzulegen, während die darauf folgenden Abfassung der auf dieser Verfassung basierenden Gesetze schon von Debatten über die Finanzierung und – wie Förster dies umschreibt – dem politischen Alltagsgeschäft geprägt gewesen seien und deshalb weit weniger innovativ ausfielen, als die Verfassung selber.

Wir können annehmen, dass Menschen im Urzustand der grundsätzlichen Überlegung, dass aufgrund der Bedeutung von Bildung alle Menschen ohne Ansehen ihres gesellschaftlichen und sozialen Status den gleichen Zugang zu Bildungsaktivitäten erhalten sollen, die ihnen die Teilnahme am gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Alltag und am Arbeitsmarkt ermöglichen sollte, zustimmen würden. Insbesondere aufgrund des vorauszusetzenden Wissens, dass Menschen teilweise aufgrund zu hoher direkter und indirekter Kosten bestimmte Bildungsgänge nicht ergreifen, werden Menschen im *Rawls'schen* Urzustand einer Unterstützung dieser Menschen prinzipiell zustimmen.³⁵⁶ Diese Unterstützung würde wohl so festgesetzt werden müssen, dass sie den gleichen realen Zugang zu Bildungsaktivitäten ermöglichen würde, wie bei Menschen, die sich diese indirekten Kosten eher leisten können. Für die Frage der Förderung Hochbegabter würden die Menschen im Urzustand hohe Anforderungen festlegen. Diese Förderung sei nicht per se gerecht, solange nicht allen Menschen alle Bildungsmöglichkeiten offen stehen. Sie sei dann gerechtfertigt, wenn die am wenigsten Begünstigten von der Förderung der Hochbegabten profitieren würden.³⁵⁷

Für die Darstellung des Status Quo kann durch Interviews und Expertinnen- und Experteninterviews wieder auf die gesellschaftliche Wahrnehmung zurückgegriffen werden. Auch die Analyse politischer Äußerungen kann einen Hinweis darauf liefern, was am Bildungssystem im Rahmen sozialer Gerechtigkeit kritisch gesehen wird.

Gleichzeitig kann negativ bestimmt werden, wo eine Zugangsgerechtigkeit offenbar nicht vorhanden ist. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Begabungen zur Teilnahme an Bildungsaktivitäten allgemein in der Bevölkerung gleich gestreut sind, dann müsste sich ein zugangsgerechtes Bildungssystem dadurch auszeichnen, dass sich alle sozialen Gruppen ihrer prozentualen Verteilung in der Gesellschaft nach auch in diesen Einrichtungen wiederfinden. Dies kann, so die dazugehörigen Daten vorliegen oder erhoben werden können, überprüft werden. Eine Ungleichverteilung sozialer Gruppen in Bildungseinrichtungen zeigt demnach einen nicht gerecht geregelten Zugang zu diesen Einrichtungen an. Dabei gibt es selbstverständlich einen Interpretationsspielraum. So wird sich in einer Grundschule, in welcher der Zugang gerecht geregelt ist, die soziale Mischung der Umgebung der Grundschule widerspiegeln. Bei Hochschulen ist allerdings zu fragen, ob diese die soziale Mischung ihrer Umgebung, der Stadt, in der sie sich befinden, der gesamten Gesellschaft oder – da sie eigentlich global zugänglich sind – unter Umständen der gesamten Welt abbilden müssen, um als gerecht zu gelten.³⁵⁸ Dies müsste auch für eine mögliche Förderung von Hochbegabten gelten, falls diese gesellschaftliche als gerecht angesehen wird, da auch Hochbegabungen an sich in der gesamten Bevölkerung gestreut sind. Würde bei Programmen zur Förderung von Hochbegabungen festgestellt werden, dass in diesen bestimmte so-

356 Indirekte Kosten meint hier bei Bildungsaktivitäten anfallenden Kosten wie die nicht anderweitig verwendete Lebenszeit, die Nichtwahrnehmung anderer Chancen oder den biographisch relevant späteren Eintritt in den Arbeitsmarkt.

357 Diese Festlegung eröffnet selbstverständlich ein weiteres Feld politischer Auseinandersetzungen, wobei sich die grundsätzlichen Positionen an den beiden Haupttexten des Verständnis von Lebenslangem Lernen festmachen lassen (Vgl. auch Kapitel 2.1.2). Während im UNESCO-Bericht der 1990er Jahre (*Deutsche UNESCO-Kommission (1997)*) davon ausgegangen wird, dass sich Bildung einzelner Individuen per se über die erhöhte Innovationsfähigkeit wirtschaftlich positiv für die Gesellschaft auswirken würde und – folgte man dieser Vorstellung – insoweit die Förderung Hochbegabter fraglos immer auch den sozial am wenigsten Begünstigten zugute kommt, stellte der Bericht aus den 1970er Jahren (*Faure et al. (1973)*) dar, dass es ein Versagen der Bildungssysteme bedeuten würden, wenn Hochbegabte zwar hohe Bildungstitel erwerben und wirtschaftlich erfolgreich seien, aber ihre Fähigkeiten nicht direkt zur Verbesserung der Gesellschaft einsetzen würden. Auf dieser Grundlage kann auch bezweifelt werden, dass eine Förderung von Hochbegabten unbedingt den wenigen Begünstigten zugute kommt.

358 Wobei gegen die Orientierung an der sozialen Verteilung in der gesamten Welt argumentiert werden kann, dass lange nicht alle Staaten dem Prinzip der freien Zugänglichkeit zu Bildungseinrichtungen folgen und es deshalb nicht im Sinne einer fairer Messung wäre, die soziale Zusammensetzung dieser Gesellschaften für die Bewertung der Zugangsgerechtigkeit einer Hochschule mit heranzuziehen.

ziale Gruppen über- oder unterrepräsentiert sind, könnte davon ausgegangen werden, dass diese Programme oder aber die Bildungseinrichtungen, die zu diesen Programmen führen, keine sozial gerechte Zugänglichkeit garantieren.³⁵⁹

Ein spezielles Problem stellte sich durch die verschiedenen Ergebnisse der PISA- und der IGLU-Studien. Während die PISA-Studien grundsätzlich feststellten, dass die Bindung von Schulerfolg und sozialer Herkunft der getesteten 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland gravierender ist, als in allen anderen OECD-Staaten, stellte sich diese Situation bei den IGLU-Studien, die Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse testeten, anders dar. Zwar konnte auch in den IGLU-Studien ein Zusammenhang von sozialen Status und Schulerfolg festgestellt werden, allerdings bewegte sich dieser im Durchschnitt der getesteten Staaten. Ungeachtet der Debatten darüber, ob und wie genau die Ergebnisse beider Studien miteinander verglichen werden können, deuten sie doch darauf hin, dass nicht nur der Zugang zu Bildungseinrichtungen und Bildungsaktivitäten gerecht oder ungerecht sein kann, sondern das auch die Arbeit der Bildungseinrichtungen in einer langfristigen Dimension gemessen ungerecht wirken kann.³⁶⁰

Demokratische Teilhabe. Die hier verwendete Bestimmung der gesellschaftlichen Vorstellungen Sozialer Gerechtigkeit implizieren eine außerordentlich demokratische Gesellschaft. Einzig in einer Gesellschaft, in welcher der Einfluss Aller auf die gesellschaftlichen und politischen Entscheidungen tatsächlich gegeben ist, ist eine Bezugnahme auf einen potentiellen Kompromiss über gerechte Regeln, wie er im *Rawls'schen* Urzustand modelliert wird, sinnvoll. Eine solche Gesellschaft sei, so ein Vorwurf, der an das *Rawls'sche* Modell gerichtet wurde, ein unverwirklichtes Ideal.³⁶¹ Dennoch ist dieses Ideal unbestreitbar jenes, welches grundsätzlich den Verfassungen der meisten westlichen Staaten zugrunde liegt. Gutes Leben, so die Annahme dieser Verfassungen, sei nur in einer demokratischen Gesellschaft möglich, in der sich möglichst alle Menschen in demokratische Prozesse einbringen könnten. Zudem, und dies grenzt liberale Demokratieauffassungen von zu einfachen pebisitären Demokratievorstellungen ab, erhalten in solchen Gesellschaften alle Menschen eine Reihe von Rechten zugesprochen, die zumeist als Abwehrrechte gegenüber ungerechtfertigten Einflüssen des Staates und der Gesellschaft gefasst sind, teilweise aber auch als soziale, kulturelle und gesellschaftliche Rechte, die positiv von der Gesellschaft eingefordert werden können. In den meisten liberalen Verfassungen sind solche grundlegenden Rechte in den ersten Artikeln beschrieben und mit einer Beständigkeitsgarantie versehen, die ihre Änderung soweit erschweren soll, dass sie nicht im Rahmen alltagspoliti-

359 Wobei auch hier beachtet werden muss, dass es einen elementaren Unterschied darstellt, ob beispielsweise nur Kinder von Eltern, die eine Studium abgeschlossen haben, als Hochbegabte auffallen oder ob soziale Gruppen in marginalisierter sozialer Position Bildung als einen Aufstiegsweg wählen – wie dies historisch bei Juden und Jüdinnen und aktuell bei asian-americans ein bekanntes soziales Phänomen darstellt – und deshalb überdurchschnittlich viele Hochbegabte stellen.

360 Für die geschlechtlich unterschiedliche Wirkung von Bildungseinrichtungen wurde dies durch die feministische Forschung seit den 1960er Jahren unter dem Schlagwort „heimlicher Lehrplan“ ausführlich kritisiert. Dieses Schlagwort wurde in den letzten Jahren, bezogen auf andere Ungleichheitskategorien, wieder einigermaßen populär.

361 Gleichzeitig wurde mit diesem Vorwurf teilweise verbunden, dass *Rawls* ein US-amerikanisches Modell global anwenden wolle. Dieser Vorwurf ergab sich auch aus in der hier vorliegenden Arbeit nicht weiter ausgeführten Schlussfolgerungen *Rawls*. Andererseits verteidigen liberale Philosophen dieses Modell als bislang oder auch endgültig bestmögliches Gesellschaftsmodell (prominent hier *Fukuyama* (1992), *Fukuyama* (2007)). Ebenso beziehen sich gerade wegen des utopischen Charakters politische Akteure und philosophische Ansätze auf *Rawls* Modell. (Vgl. zur Anwendung dieses Modells für Afrika am Beispiel Kenias, Zimbabwes und Südafrikas *Ekanga* (2005)). *Ekanga* kommt zum Abschluss seiner Studie trotz der eingehenden Untersuchung der kolonialen Geschichte und Probleme der post-kolonialen und post-apartheidischen Gesellschaften gerade durch seinen positiven Bezug auf den Liberalismus *Rawls* zu folgendem Schluss: „First, it is possible today in Africa to have an appropriate social justice and functional democracy tinted with local colours. Second, Rawls's [...] principles of justice are always with us and remain universal objectives. Third, and finally, Africans are urged to take their responsibility in hand to the purpose of finding a way of living together through a kind of social contract such as national conferences initiated by many African countries taking into account the representatives from every social stratum.“ (*Ekanga* (2005), S. 645) Seine Hoffnungen basieren auch auf Erfahrungen der südafrikanischen Gesellschaft nach dem Ende der Apartheid und dem von einer starken gesellschaftlichen Beteiligung getragenen demokratischen Umbau der dortigen Gesellschaft.

scher Auseinandersetzungen vorgenommen werden kann.³⁶² Auch Menschen, die sich nicht der Meinung der Meisten anschließen, sollen, so die Überlegung hinter der Verleihung dieser Grundrechte, eine Möglichkeit zu einem guten, sinnvollen und eigenständig planbaren Leben erhalten. Dieses soll nicht von der Akzeptanz durch den Rest der Gesellschaft in Form einer immer wieder zu entziehenden Toleranz abhängen, sondern einklagbar sein. Dazu bedarf es auch einer unabhängigen Justiz, wie sie durch die Gewaltenteilung in Judikative, Exekutive und Legislative allgemein als gegeben angesehen wird.³⁶³ Insoweit ist die liberale Gesellschaft eine Gesellschaft, die hohe Anforderungen an die Teilhabemöglichkeiten ihrer Mitglieder stellt und gleichzeitig einen Schutz für Mitglieder organisiert, die nicht der Meinung des größten Teils der Gesellschaft sind.

Es gibt allerdings sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, wie diese Ansprüche umzusetzen sind. Insbesondere die Bestimmung, dass Menschen sich in demokratische Prozesse einbringen können sollen, wird sehr unterschiedlich ausgelegt, wie die Auseinandersetzungen um Bürgerentscheide in deutschen Kommunen und Bundesländer zeigen. Gemeinhin wird angenommen, dass die aktive Mitgliedschaft in Parteien und die Partizipation an Wahlen ein demokratischer Akt sei. Gegen eine Verengung auf diese beiden Merkmale wird allerdings immer wieder argumentiert, dass auch andere Formen von demokratischer Teilhabe möglich seien. Obwohl Parteien unbestritten eine wichtige Rolle in der Gestaltung liberaler Gesellschaften spielen, haben sich spätestens seit den 1960er Jahren auch weitere Formen der demokratischen Partizipation soweit etabliert, dass ihr Anspruch, Teil demokratischer Prozesse zu sein, nicht mehr bestritten wird. Diese Initiativen wurden in der Sozialwissenschaft unter dem Begriff der Neuen Sozialen Bewegungen zusammengefasst, später unter dem Begriff der Zivilgesellschaft. Dabei umfassen sie sehr unterschiedliche Gruppierungen mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen. Einerseits große Nichtregierungsorganisationen, die sich für einen langen Zeitraum mit einem sehr umfassenden Thema beschäftigen, wie *Greenpeace*, andererseits Ad-hoc Gruppen mit einem konkreten, lokalen Ziel, die sich nach dem Scheitern oder Erreichen des Ziels wieder auflösen, beispielsweise Initiativen zur Rettung von mit Schließungen bedrohten Bibliotheken oder Gruppen, die einen rechtsextremen Aufmarsch verhindern wollen. Zwischen diesen Polen finden sich zahlreiche weitere Modelle politischen Handelns, die heute allesamt als Teil der Zivilgesellschaft verstanden werden.³⁶⁴ Dies schränkt die Bedeutungsmacht von Parteien enorm ein.³⁶⁵

362 In Deutschland ist diese Klausel in Artikel 79 Absatz 3 GG verankert, der sich insbesondere auf Artikel 1 GG (Die Grundrechte) und Artikel 20 GG (Der Bund und die Länder) bezieht.

363 Diese Aussagen sind normativ zu verstehen. Dass davon ausgegangen wird, dass durch die Gewaltenteilung eine unabhängige Justiz ermöglicht sei, bedeutet nicht, dass tatsächlich die gesamte Justiz unabhängig ist und nicht beispielsweise durch Voreingenommenheit oder Korruption beeinflusst würde. Dies soll allerdings, so die Vorstellung, nicht gegen die Einrichtung der Gewaltenteilung sprechen, sondern als Fehlverhalten skandalisiert werden. Allerdings gibt es auch einige weitere gewichtige Argumente, die zumindest das unparteiische Funktionieren der Einrichtung fragbar werden lassen. Beispielsweise sind in den Gerichten, insbesondere den Verfassungsgerichten, bestimmte Bevölkerungsgruppen überrepräsentiert. Der Zugang zu ihnen ist zudem logisch von einem erfolgreichen Jurastudium abhängig, der Studienerfolg wiederum stark an die soziale Herkunft gebunden, so das automatisch gewisse soziale Gruppen überrepräsentiert sind. Zudem gibt es die Kritik, dass in Deutschland zu viele Entscheidungen, die politisch entschieden werden müssten, dem Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe zur endgültigen Klärung vorgelegt und damit der politischen Debatte entzogen würden.

364 Dies kann strukturell auch auf Gruppen wie die radikale Linke übertragen werden, die sich selber größtenteils außerhalb der Zivilgesellschaft verorten würde. Dem liegt ein unterschiedliches Verständnis von Zivilgesellschaft zugrunde. Während in der hier vorgelegten Arbeit auf die strukturelle Eigenheit der Zivilgesellschaft, außerhalb der Partei politisch aktiv zu sein, abgehoben wird, verstehen Gruppen, die sich selber als politisch, aber außerhalb der Zivilgesellschaft verorten, die Zivilgesellschaft als gesellschaftliche Entität, welche bei aller Verbesserung grundsätzlich am Erhalt der Gesellschaft mitwirken würde, während sie selber die Überwindung der Gesellschaft anstreben. Dennoch tun sie dies in einer liberalen Gesellschaft, zumeist mit liberaler Terminologie und oft auch in Zusammenarbeit mit anderen Teilen der Zivilgesellschaft. Dies scheint insbesondere bei der Arbeit für Flüchtlinge sehr oft der Fall zu sein, bei der linksradikale Gruppen, die letztlich auf eine Abschaffung von Nationalstaaten hinarbeiten, kirchliche Gruppen, wie die *Arbeitsgemeinschaft Asyl in der Kirche e.V.*, Ad-Hoc-Bündnisse, die Flüchtlinge direkt bei Behördengängen oder dem Suchen von Wohnraum und Arbeitsplätzen unterstützen und Selbstorganisationen von Flüchtlingen wie dem *VOICE Refugee Forum* regelmäßig zusammen arbeiten, obwohl sich einige dieser Gruppen selber außerhalb der Zivilgesellschaft verorten.

Allerdings sind dies nicht nur theoretische Annahmen. Alle Bundesparteien und nahezu alle wichtigen politischen Akteurinnen und Akteure der deutschen Gesellschaft betonen die Notwendigkeit, dass Menschen sich politisch an der Gesellschaft beteiligen können müssen. Die Abschaffung dieser Grundregel, wird heute nicht mehr gefordert.³⁶⁵ Allgemein wird davon ausgegangen, dass rechtlich eine solche Teilhabe zu großen Teilen ermöglicht worden sei³⁶⁷ und dass es gleichzeitig die Aufgabe der Gesellschaft und des Staates sei, die tatsächliche Teilnahme an politischen Prozessen zu befördern, da nur diese Teilhabe das Fortbestehen der Gesellschaft als demokratischer garantieren würde.³⁶⁸

Nicht nur, weil es die Grundlage des *Rawls'schen* Modells darstellt, können wir davon ausgehen, dass Menschen in einem Urzustand in ihrem eigenen Interesse den drei Prinzipien zustimmen werden, dass nur eine gleichberechtigte Teilhabe an demokratischen Prozessen sozial gerecht sei, dass es gleichzeitig gerecht sei, wenn Menschen, die eine andere Meinung verträten, als die Mehrheit, mit den gleichen Grundrechten auszustatten seien, wie die Mehrheit und dass diese Teilhabegerechtigkeit durch die Gesellschaft zu fördern sei.

Trotz dieser hohen Bedeutung, welche der demokratischen Teilhabe zugesprochen wird, scheint es bislang keine Möglichkeit zu geben, diese Teilhabe positiv zu operationalisieren. Es ist, wie immer im Rahmen Sozialer Gerechtigkeit, möglich, durch Befragungen einen Einblick in die gesellschaftlich verbreiteten Vorstellungen über die Umsetzung der demokratischen Teilhabe zu erlangen. Aus diesen lässt sich teilweise auch ableiten, wie gut die Vermittlung demokratischer Grundwerte gelingt und wie diese in den sozialen Schichten akzeptiert werden.

Allerdings besteht bei den meisten dieser Umfragen das Problem, dass sich diese bislang hauptsächlich auf die Beteiligung an Wahlen und Parteien als Ausdruck politischer Partizipation beschränken. Dies ist, wie dargestellt, aufgrund der wachsenden Bedeutung anderer politischer Vereinigungen und Aktivitäten nicht mehr ausreichend, um eine tatsächliche Aussage über die Umsetzung demokratischer Werte zu treffen. Deshalb sind auch Versuche, aus einer sinkenden Wahlbeteiligung oder Mitgliedschaft an politischen Parteien eine wachsende Politikverdrossenheit abzuleiten, nicht mehr überzeugend.

Sichtbar gemacht werden kann durch statistische Daten, die allerdings zumeist erst erhoben werden müssen, welche sozialen Gruppen an welchen politischen Organisationen teilhaben. Diese Aussagen können zumindest als Hinweise gelten, wie unterschiedliche politische Möglichkeiten von unterschiedlichen Personengruppen genutzt werden. Allerdings werden sich auch diese Daten eher auf etablierte Organisationen beschränken und nicht auf die oft sehr erfolgreichen Ad-hoc-Bündnisse beziehen können und somit nur einen Teil der politisch Aktiven ab-

365 Nico Stehr (2000) hat darauf hingewiesen, dass dieser Rückgang der Bedeutungen von Parteien und anderen großen gesellschaftlichen Einrichtungen nicht unbedingt als Verlust verstanden werden muss. Es scheint nicht, als ob Parteien durch die Zivilgesellschaft ersetzt würden, sondern vielmehr, dass die Bedeutung von Parteien gleich groß bleibt, während gleichzeitig die Bedeutung und Handlungsmöglichkeiten der Zivilgesellschaft wachsen würde. Insgesamt gesehen entwickle sich gesellschaftlich ein größeres Maß an politischen Handlungsmöglichkeiten.

366 Ausnahmen dieser Akzeptanz finden sich in Deutschland bei Gruppen der extremen Rechten, in anderen europäischen Staaten teilweise auch in monarchistischen und stalinistischen Gruppen. Diese Gruppierungen haben in Deutschland allerdings, trotz ihrer Gefahr für Leib und Leben von Menschen, bislang keinen politischen Einfluss, der eine tatsächliche Rücknahme dieser Regel befürchten ließe.

367 Wie erwähnt, gibt es weiterhin Auseinandersetzungen darüber, ob durch Bürgerentscheide größere Einflussmöglichkeiten geschaffen werden müssten. Diese werden allerdings auch von den Befürwortenden vorrangig als Erweiterung demokratischer Möglichkeiten gesehen, nicht als Beweis dafür, dass die bisherigen politischen Strukturen per se undemokratisch wären.

368 Fukuyama (1992) geht sogar so weit, zu postulieren, dass sich nach der Ausarbeitung liberaler Gesellschaftskonzeptionen auch in nicht-demokratischen Gesellschaften sich hauptsächlich Menschen politisch engagierten, die auf liberale Strukturen hinarbeiten würden. Dies würde auch passieren, wenn Gesellschaften aus liberalen Strukturen – so Fukuyama in hegelscher Terminologie – in andere gesellschaftliche Formen zurückfallen würden. „Es mag zwar heute durchaus Länder geben, wo es nicht gelingt, eine stabile liberale Demokratie zu errichten, andere Länder mögen in primitivere Herrschaftsformen wie Theokratie oder Militärdiktatur zurückfallen, aber das Ideal der liberalen Demokratie ist nicht verbesserungswürdig.“ (Fukuyama (1992), S. 11).

bilden. Einen gewissen Erkenntnisgewinn könnten ethnologische Beobachtungsmethoden, die bei politischen Prozessen eingesetzt werden können, liefern. Insbesondere durch teilnehmende Beobachtungen kann ein Wissen über das Funktionieren politischer Gruppen und über Barrieren, die Menschen von einer Teilhabe abhalten, produziert werden.

Wieder scheint es einfacher möglich zu sein, negativ zu bestimmen, welche Gruppen und Personen von der demokratischen Teilhabe ausgeschlossen werden, indem neben den ethnologischen Beobachtungsmethoden auch die inhaltliche Analyse von Dokumenten politischer Gruppierungen konzeptionell mit der Frage erweitert wird, wen die jeweils in diesen Dokumenten verhandelten Themen tatsächlich betreffen und ansprechen.

Letztlich bleibt allerdings die Umsetzung des im Rahmen Sozialer Gerechtigkeit als besonders wichtig angesehenen Teilbereiches demokratische Teilhabe äußerst schwierig zu messen.

Gleiche Lebenschancen. Eine weitere, von nahezu allen politischen Akteurinnen und Akteuren vertretene, aber kaum inhaltlich ausgefüllte Kategorie Sozialer Gerechtigkeit, ist die Vorstellung, dass alle Menschen die gleichen Chancen haben sollten, ein materiell und sozial gutes Leben zu führen. Es hat in den letzten Jahrzehnten eine Transformation der Vorstellungen von Sozialer Gerechtigkeit stattgefunden, so dass aktuell Gerechtigkeit danach beurteilt wird, ob den Menschen Chancen geboten werden und weniger danach, ob im Ergebnis eine gerechte Verteilung von Mitteln zwischen Menschen zustande kommt. Allgemein wird diese Transformation als Abwendung von einer Verteilungsgerechtigkeit hin zu einer Chancengleichheit beschrieben. Diese Wende ist nicht unumstritten und geht gerade in parteipolitischen Auseinandersetzungen mit starken Polemiken einher. Teilweise wird der Diskurs der Chancengleichheit auch als Überzeichnung relevanter gesellschaftlicher Strukturen analysiert. Eine Auffassung von Chancengleichheit, so der Vorwurf, die ignoriere, dass Menschen aufgrund ihrer sozialen Lage unterschiedliche Möglichkeiten haben, führe zur Verfestigung sozialer Ungleichheiten.³⁶⁹ Insbesondere, wenn aktiv die Rolle sozialer Stratifizierung gelehrt würde, sei der Diskurs der Chancengleichheit als Mittel zur Perpetuierung sozialer Strukturen zu verstehen, der aber gleichzeitig dazu führe, die Stellung der am wenigsten Begünstigten als Ergebnis der eigenständigen Entscheidungen dieser am wenigsten Begünstigten zu verklären.³⁷⁰ Gleichzeitig wird die Orientierung am Bild der Chancengleichheit positiv als Rücknahme eines paternalistischen Staatsverständnisses gegenüber der Gesellschaft und den einzelnen Menschen verstanden.

Insgesamt ist es allerdings politischer Konsens, dass eine der Hauptaufgaben der Gesellschaft darin bestehe, den einzelnen Menschen möglichst gleiche Chancen auf die selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Lebens einzuräumen und Menschen, die weniger Chancen hätten, dabei zu unterstützen, diese Chancen zu ergreifen. Die Ausgestaltung dieses Anspruches ist allerdings vollkommen umstritten. Insbesondere die Schwierigkeit, dass nicht allgemein bestimmt werden kann, was als Chance begriffen werden soll und wie bestimmt werden kann, ob bestimmte Chancen nicht bestehen,³⁷¹ macht es schwierig, zu bestimmen, was ge-

³⁶⁹ Als beständig angeführtes Grundlagenwerk dieses Kritik kann *Bourdieu (2003)* gelten.

³⁷⁰ Diese Argument wurde insbesondere im Rahmen der Auseinandersetzungen mit den als Hartz-Reformen bekannten grundlegenden Änderungen der deutschen Arbeitsmarktpolitik unter der Kanzlerschaft *Gerhard Schröders* vorgebracht, da ein Hauptbestandteil dieser Reformen in der sogenannten Aktivierung von Arbeitssuchenden bestand und somit der Eindruck vermittelt wurde, dass ein Hauptproblem der Arbeitslosen in ihrer angeblich nicht-aktiven Hinwendung zum Arbeitsmarkt bestehen.

³⁷¹ Chancen können, müssen aber nicht ergriffen werden. Insoweit ist die Feststellung, dass bestimmte Chancen nicht ergriffen werden, noch kein Beweis dafür, dass Barrieren bestehen würden, sondern höchstens ein Hinweis darauf.

nau mit diesen Anspruch gemeint ist und wie er gesellschaftlich umgesetzt werden kann.

Mit einer ähnlichen Unbestimmtheit können wir vermuten, dass Menschen im Urzustand dem Grundsatz einer Chancengleichheit als Kriterium für eine sozial gerechte Gesellschaft zustimmen würden. Die Menschen sind im Urzustand daran interessiert, für eine Gesellschaft zu plädieren, die ihnen einen möglichst großen Handlungsraum eröffnet und gleichzeitig ihre biographischen Erfolge von ihrer sozialen Stellung möglichst unabhängig macht. Allerdings trägt auch diese Bestimmung wenig dazu bei, zu bestimmen, was unter einer allgemeinen Chancengleichheit zu verstehen sei.

Für die Darstellung des Status Quo scheint deshalb eine enge Orientierung an gesellschaftlichen und politischen Debatten über Chancen notwendig. Auch hierzu bieten sich Expertinnen- und Experteninterviews, andere Interviews und Inhaltsanalysen an. Ist eine gesellschaftlich relevante Chance, beispielsweise der Zugang zu bestimmten Bildungseinrichtungen, allgemein benannt, lässt sich mithilfe ethnologischer und statistischer Methoden klären, ob die Nutzung dieser Chance durch Barrieren gekennzeichnet ist, welche für unterschiedliche soziale Gruppen unterschiedlich wirken oder ob soziale Gruppen an der Wahrnehmung dieser Chance auffällig stark oder schwach partizipieren. Allerdings sind diese Ergebnisse mit großer Vorsicht zu behandeln und stark theoriegeleitet zu interpretieren, da Chancengleichheit nicht unbedingt mit gleicher Nutzung durch unterschiedliche soziale Gruppen gleichzusetzen ist und die Entscheidung zur Wahrnehmung oder Nicht-Wahrnehmung einer Chance durch die einzelnen Individuen meist weit komplexer ist, als dies aktuell weit verbreitete Modelle, die einem stark vereinfachten und in seinen Grenzen nicht reflektierten rational choice Ansatz folgen, implizieren.

Freie Persönlichkeitsentfaltung, Freiheit der sexuellen Orientierung, Freiheit der kulturellen Orientierung. Die folgenden drei Kategorien Sozialer Gerechtigkeit können zusammengefasst werden, da sie letztlich auf die gleiche Aussage hinauslaufen. Es wird heute in Deutschland und weiteren liberaldemokratischen Staaten allgemein als politisches und gesellschaftliches Ziel angesehen, dass Menschen die Möglichkeit erhalten sollen, ihre eigene Identitätsvorstellungen wählen und ausleben zu können. Obwohl die Durchsetzung dieses Zieles eine Reihe von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen bedurfte und in der Realität daran gezweifelt werden kann, dass die von politischen Akteurinnen und Akteuren geäußerte Zustimmung zu diesem Ziel von diesen tatsächlich umfassend bejaht wird,³⁷² ist doch das Ideal, dass Menschen einerseits die Möglichkeit einer eigenen Identitätswahl erhalten und ihnen durch das Ausleben derselben keine Nachteile entstehen sollen, gesellschaftlich etabliert. Dies bezieht sich nicht nur auf die sexuelle Orientierung oder die weiter oben angesprochenen langfristigen Lebensentwürfe, sondern auch auf die Wahl der kulturellen Orientierung, beispielsweise der Zugehörigkeit zu einer Subkultur. In der hier vorgelegten Arbeit wird auch die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft als kulturelle Wahl verstanden.³⁷³ Es ist aufgrund dieses Ideals erst möglich, zu skandalisieren, wenn

372 Insbesondere die Auseinandersetzungen um die eingetragene Partnerschaft zeigten, dass insbesondere in der CSU und der CDU Meinungen vorzuherrschen scheinen, die nicht-heterosexuellen Orientierungen eine andere Wertigkeit einräumen, als heterosexuellen. Dennoch ist es angesichts der Verfolgungsgeschichte von Menschen mit anderer sexueller Orientierung beachtlich, dass es heutzutage im politischen Diskurs als selbstverständlich angesehen wurde, dass Menschen die Entscheidung treffen, nicht heterosexuell leben zu wollen und dass es das Recht dieser Menschen wäre, dies auch zu tun.

373 Dies ist angesichts der historischen Auseinandersetzungen um Religionen selbstverständlich kritisch zu sehen, folgt aber der säkularen Auffassung der Trennung von politischer und religiöser Ebene. In Fällen, in denen eine politische Auffassung religiös fundiert wird, wie im Islamismus oder im christlichen Fundamentalismus, ist dies noch einmal gesondert zu thematisieren. Allerdings wird auch in solchen Fällen immer wieder betont, dass sich bei politischem Handeln gegen solche Bewegungen nicht um die Religion als

in einer lokalen Gemeinschaft Menschen dadurch Nachteile erfahren, dass sie einer Subkultur angehören oder nicht-heterosexuell leben.

Wir können davon ausgehen, dass die Menschen im Urzustand, den wir zur Entscheidungsfindung konstruieren, davon ausgehen werden, dass es sich bei der kulturellen und sexuellen Orientierung um eine freie Wahl der einzelnen Personen handelt. Unter dieser Annahme werden sie, da sie selber nicht wissen können, ob die von ihnen gewählten Orientierungen von einer Mehrheit der Gesellschaft geteilt werden, derer sie späterhin angehören, dem Grundsatz zustimmen, dass den Menschen eine möglichst große Freiheit in der Wahl und dem Ausleben der eigenen Orientierungen ermöglicht werden muss. Ebenso wird den Menschen im Urzustand bewusst sein, dass gesellschaftliche Zusammenhänge und mangelnde Informationen über existierende Identitätsmodelle die tatsächlichen Wahlmöglichkeiten extrem einschränken können. Dies kann, darüber sind sich die Menschen im Urzustand bewusst, unter Umständen dazu führen, dass bestimmte Orientierungen real nicht gewählt werden können. Deshalb werden diese Menschen, in ihrem eigenen Interesse, zustimmen, dass das Wissen um möglichst viele Wahlmöglichkeiten und die Möglichkeiten, diese auch zu leben, von der Gesellschaft zu fördern sei.

Allerdings ist auch bei diesen Grundsätzen die Feststellung des Status Quo sehr schwierig und ähnelt den Problemen, die bei der Kategorie der gerecht verteilten Möglichkeiten, Chancen zu nutzen, angesprochen wurden. Es ist möglich, negativ zu Bestimmen, wenn die Entfaltung eigener Identitätsvorstellungen eingeschränkt ist, indem das gesellschaftliche Klima einer Region beobachtet wird. Es ist auch möglich, durch Interviews, Befragungen, ethnologische Beobachtungsmethoden und der Inhaltsanalyse politischer Dokumente darauf zu schließen, ob es bei der Wahl und Umsetzung von kulturellen und sexuellen Orientierungen Einschränkungen und Barrieren gibt. Auch kann der Vergleich der kulturellen Vielfalt zwischen ähnlichen Regionen Hinweise darauf geben, ob eine Region kulturell vielfältiger ist.³⁷⁴ Ebenso kann das Fehlen von Menschen mit einer bestimmten Orientierung als Hinweis auf eingeschränkte Möglichkeiten beim Ausleben dieser Orientierungen gelten. Beispielsweise ist es gerecht, anzunehmen, dass in einem Ort mit mehreren hundert Einwohnerinnen und Einwohnern ein Problem bei der Umsetzung sexueller Identitäten vorliegt, wenn dort keine Homosexuellen leben. Fraglich wäre allerdings, ob der Fakt, dass sich im selben Ort keine Angehörigen der Nerdcoreszene finden auf eine Einschränkung kultureller Vielfalt hindeutet, da diese Szene an sich relativ klein ist. Allerdings lassen sich offenbar keine Werte angeben, wie divers die Identitätskonzepte von Menschen sein müssten, damit eine Region im Bezug auf die Kategorie der freien Persönlichkeitsentfaltung als gerecht gelten könnte.

Geschlechtergerechtigkeit. Eine der grundsätzlichen Änderungen, welche sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, ist die Durchsetzung des Prinzips der Geschlechtergerechtigkeit. In der hier vorgelegten Arbeit ist mehrfach darauf verwiesen worden, dass diese Gerechtigkeit bislang nicht verwirklicht wurde. Zudem ist in den letzten Jahren mit der zunehmenden Etablierung der Gender Studies und der damit einhergehenden Kritik der Vorstellung einer prinzipiellen Zweigeschlechtlichkeit im akademischen und zum

kulturelle Wahl gerichtet würde, sondern gegen das politische Element.

374 Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass es um eigenständig gewählte kulturelle Orientierungen geht. Die im politischen Rahmen teilweise genutzt Methode öffentlicher Einrichtungen und damit auch Öffentlicher Bibliotheken, die Herkunft von Nutzerinnen und Nutzern aus unterschiedlichen Nationen als Beweis für die kulturelle Vielfalt einer Einrichtung anzuführen, setzt fälschlich kulturelle Identität mit nationaler Herkunft gleich. Dabei würde eine gleichartige kulturelle Orientierung aller Angehöriger einer Nation eher auf eine Einschränkung der kulturellen Wahlmöglichkeiten hindeuten.

Teil auch politischen Feld, offensichtlich geworden, dass eine rechtliche und gesellschaftlich Gleichstellung von Männern und Frauen noch nicht die vollständige Durchsetzung einer Geschlechtergerechtigkeit bedeuten würde.³⁷⁵ Nicht zuletzt scheint es auch immer wieder gesellschaftliche Rückschritte bei der Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit zu geben.

Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass eine Grundforderung der unterschiedlichen Frauenbewegungen erfolgreich durchgesetzt wurde, nämlich das heutzutage als grundlegendes politisches Ziel akzeptiert ist, dass das Geschlecht keine Determinante darstellen dürfe, welche die gesellschaftlichen Chancen eines Menschen beeinflussen würde.³⁷⁶

Bei der Frage, ob auch Menschen im *Rawls'schen* Urzustand diesem Prinzip der Geschlechtergerechtigkeit zustimmen würden, müssen wir mit einer Einschränkung arbeiten. Wir können nicht unbedingt voraussetzen, dass insbesondere Männer diesem Prinzip im eigenen Interesse zustimmen würden, wenn sie die freie Wahl hätten. Hier hilft allerdings das Prinzip der Schleiers des Unwissens weiter, welches es gestattet, Fragen so zu formulieren, dass sie im Urzustand entscheidbar werden, ohne dass Menschen ihre eigene Position in der Gesellschaft bestimmen können, in der sie späterhin unter den ausgehandelten Prinzipien leben würden. Wir können zugestehen, dass diese Menschen wissen dürfen, dass in der Geschichte bislang eine Ungleichheit der Geschlechter vorgeherrscht hat, die zwar unterschiedliche Formen angenommen hat, aber letztlich immer darauf hinauslief, dass Menschen eines Geschlechtes bevorzugt wurden oder gar als einziger Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Gütern und Möglichkeiten erhielten. Allerdings soll den Menschen im Urzustand nicht bekannt sein, welches Geschlecht bislang bevorzugt und welches benachteiligt wurde.³⁷⁷ Unter dieser Voraussetzung können wir annehmen, dass Menschen im eigenen Interesse dem Prinzip der Geschlechtergerechtigkeit, auch verbunden mit der Forderung an die

375 Die Grundfrage des Werkes *Gender Trouble* von Judith Butler (2003 [1990]), das im Nachhinein als Initialwerk der Gender Studies gilt, war, was genau unter der von der feministischen Bewegung vertretenen politischen Figur „Die Frauen“ zu verstehen sei. Butler thematisierte dabei Debatten, die darauf verwiesen, dass jene politische Figur nicht so einheitlich zu verstehen sei, wie dies in der politischen Gegenüberstellung von Frauen und Männern teilweise geschah. Hauptsächlich verwies sie dabei auf Einwürfe schwarzer und jüdischer Feministinnen, die ihre Erfahrungen im größtenteils weißen und christlich geprägten Feminismus der USA nicht widergespiegelt sahen. Im Anschluss an die von Butler ausgelösten Debatten wurde nicht nur die angeblich biologische Gegebenheit der Kategorie Geschlecht problematisiert, sondern ebenso die politische Intersexuellenbewegung – hauptsächlich in Nordamerika – zum Thema akademischer Forschung. Die Forderungen dieser Bewegungen beinhaltet nicht nur das Recht, das eigene Geschlecht selbstbestimmt ändern zu dürfen, sondern auch das Recht, ohne gesellschaftlichen oder medizinischen Zwang, eine geschlechtliche Identität neben dem männlichen und weiblichen Geschlecht leben zu dürfen. Dies eröffnet allerdings eine weitere Ebene gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, welcher in der vorliegenden Arbeit aufgrund der Komplexität des Themas nicht gefolgt werden soll.

376 Zur Illustration sollte sich verdeutlicht werden, dass das Wahlrecht für Frauen in Deutschland erst 1918 im Rahmen der Gründung der ersten deutschen Demokratie durchgesetzt werden konnte – wobei Deutschland damit als fortschrittlich gelten konnte –, dass die Öffnung des Studiums für Frauen ebenfalls vor kaum mehr als 100 Jahren begonnen wurde, während Frauen heute in Deutschland den Großteil der Studierenden stellen. Das Recht, selbstbestimmt einen Arbeitsplatz wählen zu können, haben Frauen auch erst seit den 1960er Jahren (in der DDR an sich schon seit der Gründung, wobei die Berufswahl in der DDR nicht frei war). Heute ist dies allgemein akzeptiert. 2005 konnte Angela Merkel Bundeskanzlerin werden. Dieser Trend ist auch weltweit zu beachten. Dass sich 2008 Tzipi Livni darauf vorbereitete, den Posten der israelischen Premierministerin anzunehmen, löste keinen Verweis mehr auf ihr Geschlecht aus. Auch im Vorwahlkampf der Demokratischen Partei der USA 2007/2008, der zwischen Barack Obama und Hillary Clinton entschieden wurde, wurde darauf geachtet, die Vorzüge und Nachteile der beiden Kandidierenden nicht an ihrem Geschlecht oder ihrer Hautfarbe festzumachen. In Momenten, in denen dies geschah, wurde dies zu einem lang debattierten Thema, was nur verständlich ist, weil sich allgemein als politisches Prinzip durchgesetzt hat, dass Menschen nicht aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer Hautfarbe zu bewerten seien, sondern grundsätzlich die gleichen Voraussetzungen für alle möglichen Aufgaben mitbringen. Dies ist, bei allen Problemen in der Umsetzung dieser Ansprüche und strukturell vorhandenen Sexismen und Rassismen, ein Zeichen für einen gesellschaftlichen Fortschritt.

377 Das dies nicht ganz abwegig ist, zeigen Gesellschaftsentwürfe aus der Frühzeit der zweiten Frauenbewegung in den 1970er und 1980er Jahren, in denen matriachale Gesellschaften entworfen wurden, die entweder als Utopien galten, die von der feministischen Bewegung anzustreben seien oder auch als ehemalige Gesellschaften, die es wieder aufzufinden gälte. In diesem Zusammenhang standen auch Versuche der feministischen Theologie und Esoterik, Religionen mit weiblichen Gottheiten zu entwerfen. Obwohl von diesen Utopien heute Abstand genommen wurde und sich trotz intensiver Bemühungen keine historischen matriachalen Gesellschaften nachweisen ließen, bewiesen diese Entwürfe doch, dass solche Gesellschaften – insbesondere verbunden mit dem allerdings nicht ganz stimmigen Argument, dass Frauen als Mütter Leben hervorbringen würden und deshalb höher zu bewerten seien, als Männer – vorstellbar sind. Anders wären auch die heftigen Abwehrreaktionen nicht zu erklären gewesen, welche solchen Entwürfen in ihrer Hochphase entgegengebracht wurden. Insoweit könnten Menschen im beschriebenen Entscheidungsprozess im Urzustand nicht sicher sein, welches Geschlecht das bislang bevorzugte war.

Gesellschaft, dieses durch Förderung des benachteiligten Geschlechtes zu unterstützen, zustimmen würden. In einem solchen Urzustand würden Menschen auch wenig Gründe finden, auf der rechtlichen und gesellschaftlichen Aufrechterhaltung einer Zweigeschlechtlichkeit zu bestehen und den grundsätzlichen Forderungen der Intersexuellenbewegung nach dem Ermöglichen des Lebens unterschiedlicher Geschlechtermodelle zustimmen können.

Während die Umsetzung der Forderungen der Intersexuellenbewegungen bislang schwierig zu messen ist, wurden durch die feministische Bewegung und Forschung zahlreiche Methoden entworfen und getestet, welche zur Bestimmung des Status Quo der Gerechtigkeit zwischen Männern und Frauen angewandt werden können. Einerseits kann, ausgehend von der Annahme, dass sich in genügend großen gesellschaftlichen Institutionen eine ungefähre Gleichverteilung der Geschlechter ergeben müsste, wenn diese gerecht wären, mithilfe statistischer Methoden festgestellt werden, ob und in welchem Maße dieser Anspruch erfüllt ist. Dabei lässt sich auf weitreichende Studien und Datensammlungen zurückgreifen, die beispielsweise die Geschlechtergerechtigkeit von Einrichtungen im Zeitverlauf untersuchen oder – insbesondere im Rahmen des Gender Mainstreaming – untersuchen, wie Regelungen und Institutionen für die einzelnen Geschlechter wirken. Dennoch können auch Befragungen, Interviews und ethnologische Methoden weitere relevante Erkenntnisse liefern, insbesondere im Hinblick auf die Frage, welche gesellschaftlich wirksamen Barrieren bei der Umsetzung des Prinzips der Geschlechtergerechtigkeit im lokalen Rahmen oder in bestimmten Öffentlichen Einrichtungen bestehen.

Auseinandersetzungen um das Copyright und die Zugänglichkeit zu Informationen und kulturellen Produkten. Während die bislang in diesem Abschnitt besprochenen Kategorien Sozialer Gerechtigkeit – trotz aller Auseinandersetzung um ihre Reichweite und Probleme bei der Umsetzung in der Gesellschaft – heute allgemein akzeptiert sind, gibt es selbstverständlich weiterhin Kategorien, die zwar von wachsenden Teilen der Gesellschaft als diskutabel in ihrem Bezug auf Soziale Gerechtigkeit verstanden werden, aber noch nicht etabliert sind. Solche Dynamik wird sich in entwickelnden Gesellschaften auch weiterhin zeigen, da sich immer wieder neue Ungleichheiten entwickeln, wie aktuell die der Beherrschung und des Zugangs zu neuen und somit zuvor nicht antizipierten Informationstechnologien oder aber Ungleichheiten, die erst im Anschluss an die Durchsetzung anderer Kategorien sozialer Gerechtigkeit verhandelbar wurden, wie beispielsweise die Intersexuellenbewegung, welche erst im Zuge der Etablierung des Paradigmas der Geschlechtergerechtigkeit und der feministischen Kritik an herkömmlichen Wissenschafts- und Medizinvorstellungen eine, wenn auch noch sehr eingeschränkte, Bedeutung erlangte. Nicht zuletzt entstehen auf der Basis gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen Lösungsvorschläge, die sich als sozial gerecht verstehen, aber erst auf der Basis bestimmter Entwicklungen sinnvoll möglich werden. Ein Beispiel sind hier die Sozialversicherungen, die in den 1880er Jahren im Deutschen Reich erst aufgrund der wirtschaftlichen Prosperität und der – wenn auch zu diesem Zeitpunkt institutionell illegalisierten – politischen Emanzipation der Arbeiterbewegung entworfen werden konnten. Ein zweites Beispiel ist der Vorschlag eines bedingungslosen Grundeinkommens bzw. Existenzgeldes, welcher ebenfalls erst auf der Grundlage wirtschaftlicher Prosperität und einer gesellschaftlich relevant werdenden Hinwendung zu immateriellen Werten, die in einer wachsenden Ablehnung der Gleichsetzung von Lohnarbeit und Lebenssinn kumuliert, sinnvoll aufgestellt werden konnte. An diesem zweiten Beispiel wird offenbar, dass jede Kategorie Sozialer Gerechtigkeit eine prekäre Pha-

se durchläuft, in der sie von sozialen und politischen Bewegungen getragen wird, die darum ringen, diese Kategorie gesellschaftlich zu etablieren. Das Ergebnis dieser prekären Phasen kann die Etablierung dieser Kategorie als allgemein akzeptierter sein oder aber das Scheitern der jeweiligen Bewegung. Zudem können Kategorien Sozialer Gerechtigkeit im Laufe der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung auch obsolet werden. In dieser Arbeit wurde schon beschrieben, wie die Bedeutung der Chancengleichheit im Bezug auf die freie Ausübung der eigene Religion im Zuge der Säkularisierung der deutschen Gesellschaft seine Bedeutung verlor.

Eine der Auseinandersetzungen um eine mögliche Kategorie Sozialer Gerechtigkeit, die erst aufgrund der massiven Verbreitung moderner Informationstechnologien und dazugehöriger Kompetenzen in der gesamten Gesellschaft relevant wurde, stellen die aktuellen Auseinandersetzungen um die Zugänglichkeit zu kulturellen Produkten, Informationen und wissenschaftlichen Wissen und um das Copyright dar. Diese Auseinandersetzungen betreffen fraglos die Arbeit von Bibliotheken.

Die Entwicklung von billigen Speichermedien und die Verbreitung von effizienten Technologien, um große Mengen von Informationen und kultureller und wissenschaftlicher Produkte, die letztlich auf technischer Ebene aus diesen Informationen bestehen, zu speichern, zu vervielfältigen, zu produzieren, zu manipulieren und zu verbreiteten, hat dazu geführt, dass ein Umgang mit Informationen möglich wurde, welcher im Rahmen der bislang etablierten Verbreitungsmodelle dieser Produkte nicht denkbar war.³⁷⁸ Diese Möglichkeit hat zu einer Selbstverständlichkeit in der Nutzung von Informationen geführt, die teilweise im Widerspruch zum gültigen Copyright und zu bislang vorhandenen Verwertungsmodelle, beispielsweise von Verlagen oder Labels, stehen.³⁷⁹ Insbesondere der von Verlagen, der Musikindustrie und einigen Verwertungsgesellschaften vorangetriebene Versuch, bestehende Copyright-Regeln auszuweiten, führte dabei zu Auseinandersetzungen.³⁸⁰

Verlage, Musik-, Film- und Spieleindustrie entwarfen in den letzten Jahren Szenarien, nach denen zukünftig alle kulturellen Produkte und wissenschaftlichen Arbeiten kostenlos als digitale Medien getauscht würden und somit die Geschäftsgrundlagen der betreffenden Industrien – die Vorfinanzierung, die Veredelung und der Verkauf dieser Produkte und Informationen – untergraben wären. Damit einher gehen würde, laut diesen Szenarien, dass die Produzierenden dieser Produkte nicht mehr für ihre Arbeit bezahlt und deshalb auch keinen Anreiz mehr entwickeln würden, weitere dieser Produkte herzustellen. Dies würde, so die Dystopie, dazu führen, dass keine neuen kulturellen Produkte mehr entstehen und gleichzeitig kein wissenschaftlicher Fortschritt mehr stattfinden würde.

Gegen diese Vorstellung wurde unterschiedlich argumentiert. So wurde darauf verwiesen, dass das Interesse an der Herstellung wissenschaftlicher und kultureller Produkte nicht rein finanzieller Natur sei, sondern beispielsweise auch im Pres-

378 Solche Technologien sind hauptsächlich in modernen Computern im privaten Bereich, inklusive der Möglichkeiten Daten technisch problemlos auf CDs, DVDs und Flashspeichermedien zu speichern zu sehen. Hinzu kommt das Internet als Medium für die private Nutzung mit – im urbanen Raum – steigenden Übertragungsraten. Allerdings wurden in den letzten Jahren mit Multifunktionshandys, MP3-Playern, PDAs und Netbooks weitere Technologien entwickelt und verbreitet, die zur paradigmatischen Veränderung in der Nutzung von Informationen beigetragen haben. Dies wird mit der Entwicklung und teilweisen Durchsetzung weiterer Technologien in diesem Bereich fortschreiten, insbesondere aber zu einer Ausdifferenzierung in der persönlichen Mediennutzung führen, wenn Menschen die von ihnen genutzten Medien aus einer steigenden Anzahl von nutzbaren Medien nach eigenen Präferenzen wählen werden. Nicht zuletzt werden sich einige mögliche Technologien – wie bislang alle EBook-Reader – nicht durchsetzen. Vgl. *Palfrey / Gasser (2008)*.

379 Wobei auch diese Verwertungsmodelle erst das Ergebnis historischer Auseinandersetzungen und Geschäftsentwicklungen darstellen.

380 Ein Großteil der folgenden Darstellung basiert auf *Kuhlen (2008)*.

tigegewinn, dem Wunsch, etwas zum kulturellen und wissenschaftlichen Fortschritt beizutragen oder anderen intrinsischer Motivationen bestehen kann. Zudem wurde darauf verwiesen, dass Verlage, Labels und Vertriebe auf der Basis einer jetzt überholten Informationsverbreitung notwendig waren, beispielsweise um den Prozess der Publikation von Manuskripten in gedruckten Büchern oder von Musikstücken auf Tonträgern zu organisieren oder für eine möglichst flächendeckende Verbreitung dieser Produkte zu sorgen. Dies sei aber zum Teil nicht mehr effizient und notwendig, da die Verbreitung auf anderem Wege stattfinden könne. Zudem hätte es immer auch andere Verdienstmöglichkeiten für Kulturschaffende und wissenschaftlich Tätige gegeben, insbesondere Live-Auftritte, Forschungsförderungen und Anstellungen an kulturellen und wissenschaftlichen Einrichtungen. Das sich beispielsweise über den Verkauf von Musik mehr Geld verdienen ließ, als über direkte Auftritte, sei eine historisch relativ neue Entwicklung, die keinesfalls Bestand haben müsse. Die heutige Entwicklung gehe zudem einher mit einem zu begrüßenden Autonomiegewinn der Informationsproduzierenden, die selber entscheiden könnten, was sie wie veröffentlichen wollen.

Zudem wurde den Verlagen und großen Labels beständig vorgeworfen, selber nicht mehr im Interesse der kulturellen Produkte oder der wissenschaftlichen Kommunikation ihr Geschäft zu betreiben, sondern aus Gründen der Gewinnmaximierung. Deshalb hätte sie auch nicht mehr das moralische Recht, mit der Behauptung aufzutreten, Kultur und Wissenschaft zu fördern.³⁸¹

Als weiteres Argument führten Verlage und Labels an, dass sie die Aufgabe wahrnähmen, die Qualität der Produkte zu garantieren, indem sie beispielsweise bei wissenschaftlichen Arbeiten das Peer Review-Verfahren organisierten, andere Auswahl- und Lektoratsprozesse durchführten, die Herstellung kultureller Produkte vorfinanzierten oder auch die Qualität der kulturellen Produkte erhöhten, indem sie beispielsweise Musik nicht einfach auf einem Tonträger vertrieben, sondern diese als Gesamtkunstwerk mit eigenem Artwork konzipierten, beispielsweise die CD mit einer auf die Musik hin layouteten Hülle und einem Beibuch verkauften. Dies sei nur weiterhin möglich, wenn das Geschäftsmodell von Verlagen und Labels beibehalten und den modernen Kommunikationstechnologien angepasst würde. Auch hiergegen gab es Einwürfe, die unter anderem auf die eher geringe Qualität dieser Leistungen der Verlage und Labels eingingen und die darauf verwiesen, dass ein Großteil dieser qualitätssichernden Arbeit gerade nicht von den Verlagen und Labels geleistet würde, sondern beim Artwork von den Netzwerken der Künstlerinnen und Künstler selber und bei wissenschaftlichen Texten von anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die größtenteils von der Öffentlichkeit finanziert würden.

Wichtig ist, dass Kritikerinnen und Kritiker der Positionen der großen Verlage und Labels immer wieder darauf verweisen, dass von diesen zwei unterschiedliche Rechte miteinander verbunden würden: einerseits das Recht auf das eigene Werk

381 Hierzu zählen zwei weitere Argumentationsketten: Einerseits wurde immer wieder darauf verwiesen, dass sich diese Kritik vor allem an große Verlage und Labels richten würde. Ausgenommen wurden immer wieder kleinere Verlage, Labels und Filmverleihe, denen ein großes Interesse an Kultur und Wissenschaft zugestanden wurde. Dabei wird in den Argumentationen auch akzeptiert, dass diese kleineren Firmen Gewinne machen und nicht als reine Zuschußbetriebe funktionieren würden, solange diese Gewinne nicht im Vordergrund stehen würden. Der Umfang von Aktivitäten solcher „akzeptierten“ Labels und Verlage selber kann dabei sehr groß sein, wie beispielsweise beim *Real World Records Label* von *Peter Gabriel*, welches sich intensiv um die Verbreitung nicht-europäischer Musik, insbesondere aus Afrika, bemüht, aktuell über 75 Künstlerinnen und Künstler vertritt und als mittelständischer Betrieb gelten kann, dem dennoch wegen seiner Arbeit großer Respekt entgegengebracht wird. Andererseits wird in einer zweiten Argumentationskette darauf verwiesen, dass auch unter den hergebrachten Distributionsmodellen ein Großteil der Produzierenden von Informationen nur wenig oder gar nicht entlohnt wurden. Insoweit wäre der mögliche Verlust an Bezahlung nur für einige große Stars und die Verlage und Labels gravierend, während ein Großteil des kulturellen und wissenschaftlichen Schaffens in den letzten Jahrzehnten ehemals auf Selbstausbeutung oder – vor allem im Falle der Wissenschaft – die Finanzierung aus anderen Quellen angewiesen gewesen wären.

und den Schutz davor, dass sich die in diesem materialisierenden kulturellen und wissenschaftlichen Leistungen ohne Nachweis von anderen angeeignet würden, andererseits die Verwertungsrechte, also das Recht, aus Werken einen finanziellen Gewinn zu generieren.³⁸² Während die Verlage und Labels oft behaupten würden, ersteres Recht zu verteidigen, würde es ihnen hauptsächlich um das zweite Recht gehen, welches sie sich aneignen wollten.

Ein wichtiges Argument in der Debatte lautet, dass eine kulturelle und wissenschaftliche Entwicklung nur möglich sei, wenn es weitreichende und einfache Möglichkeiten gäbe, auf vorherige wissenschaftliche und kulturelle Arbeiten zurückzugreifen. Dies sei durch die modernen Kommunikationsmittel, die spezifische Eigenschaft von Informationen, durch die Reproduktion und Nutzung nicht, wie andere Produkte, verbraucht zu werden und die verbesserte Zugänglichkeit zu technischen Hilfsmitteln für die Produktion kultureller Produkte weitaus besser möglich, als jemals zuvor. Jede Barriere bei der Verbreitung und Nutzung würde zu einer Verlangsamung wissenschaftlicher und kultureller Entwicklung führen, bei äußerst rigider Auslegung diese Entwicklungen auch verhindern. Im Sinne einer gesellschaftlichen Entwicklung sei es notwendig, eine Form des Urheberrechtes zu schaffen, die es den Urheberinnen und Urhebern ermöglicht, über die Verbreitung ihrer Werke zu bestimmen, die zudem eine möglichst hohe Zugänglichkeit zu diesen Werken erlaubt und dennoch eine Qualitätskontrolle gestattet. Der unter Umständen eintretende Gewinnrückgang für Label und Verlage wird gegenüber dem möglichen Gewinn an Handlungsmöglichkeiten der Gesellschaft als vernachlässigbar angesehen.³⁸³ Notwendig sei deshalb, eine technisch unnötige Verknappung von Informationen zu unterlassen und statt dessen Geschäftsmodelle zu entwickeln, welche die Produktion und Distribution von Informationen unter den Maßgaben eines schwachen Urheberrechtes ermöglichen.

Ungeachtet der Versuche von Verlagen und Label oder auch der Politik, die Nutzung von Informationen einzuschränken, haben in den letzten Jahren relevante Veränderungen in der Nutzung von Informationen stattgefunden. Einerseits hat sich herausgestellt, dass die digitale Verbreitung kultureller Produkte trotz Verbreitungsverbot zur allgemeinen Praxis geworden ist, die von einem Großteil der Gesellschaft betrieben und offenbar als gerechtfertigt angesehen wird. Gleichzeitig hat sich herausgestellt, dass gerade Menschen, die kulturelle Produkte kostenlos verteilen und nutzen, dennoch weiterhin kulturelle Produkte kaufen. Nicht zuletzt ist die kulturelle und wissenschaftliche Produktion in den letzten Jahren nicht geringer geworden, obwohl sich die Distributionskanäle verändert haben. Mit der Creative Commons- und der GNU-Lizenz haben sich weithin Lizenzen etabliert, die es ermöglichen sollen, kulturelle und wissenschaftliche Produkte zu Bedingungen zu verbreiten, die von den Rechteinhabenden bestimmt, aber nicht unbedingt kommerziell orientiert sein müssen. Im wissenschaftlichen Bereich entwickelten sich Open Access Zeitschriften, die es – oft unter Beibehaltung von qualitativen Rezensionsverfahren – ermöglichen, Wissen für die Nutzenden kostenlos zur Verfügung zu stellen.

Insbesondere im Bereich der Freien Software haben sich zudem in den letzten Jahren erfolgreiche Produkte und Finanzierungsmodelle entwickelt, beispielsweise

382 Eigentlich beinhaltet dieses Recht auch, darauf verzichten zu können, aus Werken Gewinn zu ziehen. Ein Recht muss nicht bis zur letzten Konsequenz wahrgenommen werden.

383 Kühlen (2008) argumentiert, dass – so seine Terminologie – ein schwaches Urheberrecht, dass den vermittelnden Institutionen wie Verlagen und Labels wenige Rechte einräumt, ein gesellschaftlich starkes Urheberrecht darstellen würde. Dabei verweist er darauf, dass sich das Urheberrecht historisch durchgesetzt hat, weil die jeweils verleihenden Institutionen – der Staat oder in feudalen Systemen der herrschende Adel – sich von den jeweils neuen Regeln einen positiven gesellschaftlichen Wirkung versprochen hätten und deshalb die Orientierung am Gemeinwohl dem Urheberrecht an sich inhärent und keine neue Argumentation sei.

das freie Betriebssystem GNU/Linux, die Bürosoftware-Suite openoffice.org oder der Browser Firefox.³⁸⁴ Ein Teil der in diese Produkte investierten Arbeit wird freiwillig und unbezahlt erledigt. Daneben hat sich die Form der gemeinnützigen Stiftungen und Vereine etabliert, die größtenteils von Spenden und anderen Zuwendungen abhängig sind, um die Entwicklung der jeweiligen Software voranzutreiben.³⁸⁵ Gleichzeitig haben sich Geschäftsmodelle auf der Basis freier Software entwickelt. So werden Produkte frei zur Verfügung gestellt, aber weitergehende Leistungen, wie die Pflege und Implementierung der Software oder die Anpassung an besondere Bedürfnisse verkauft.³⁸⁶ Teilweise wird die Entwicklung Freier Software unterstützt, obwohl die unterstützende Firma hauptsächlich Hardware produziert.³⁸⁷ Freie Software kann als Beweis dafür gelten, dass zumindest in bestimmten Bereichen der Gesellschaft die Grundidee eines schwachen Urheberrechtes, welches der Öffentlichkeit ein großes Nutzungs- und Verarbeitungsrecht zugesteht, zur schnellen und produktiven Entwicklung führen kann, welche die gesellschaftliche Entwicklung unterstützen.

Wendet man sich dem Instrument des *Rawls'schen* Urzustandes zu, um zu bestimmen, was im Bezug auf das Copyright aktuell als gerecht angesehen werden kann, stellt sich die Aufgabe, dieses Thema in verhandelbare Grundsätze zu fassen und nicht die teilweise polemischen Argumentationen der an der Diskussion Beteiligten grundlos zu übernehmen. Dabei nehmen wir an, dass die Menschen im Urzustand, denen diese Frage vorlegt wird, nicht wissen, ob sie selber in der Gesellschaft, über die sie entscheiden, kulturelle oder wissenschaftliche Werke produzieren, ob sie diese verlegen oder nutzen.

Wir können die Frage stellen, ob es gerecht sei, wenn Menschen an ihrem Werk das Recht behalten, als die Urheberinnen und Urheber dieses Werkes genannt zu werden und darüber zu bestimmen, wann, wo und welcher Form sie dieses veröffentlichten wollen. Für diese einfache Frage können wir damit rechnen, dass dies als gerecht angesehen wird.

Nun setzen wir voraus, dass den Menschen im Urzustand bekannt ist, dass einerseits davon ausgegangen wird, dass die gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklung davon abhängen würde, dass auf schon vorhandenes Wissen und vorhandene kulturelle Produkte aufgebaut wird. Gleichzeitig ist den Menschen auch bekannt, dass es das Argument gibt, dass nur durch eine Einschränkung des Zugangs aus kulturellen Produkten oder wissenschaftlichen Arbeiten Gewinn gezogen werden könne. Insbesondere auf dem Gebiet der technischen Innovation sei dies gegeben, die nicht vorangetrieben würde, wenn sich die Erstellung neuen Wissens nicht lohnen würde. Dabei ist den Menschen allerdings klar, dass es für

384 Freie Software hat als Grundprinzip gemein, dass der Quellcode offen liegt und von allen weiter bearbeitet und verbreitet werden kann. Dies bedeutet nicht, dass Freie Software nicht auch verkauft werden kann, obwohl ein Großteil kostenlos vertrieben wird. *Richard Stallman*, der das GNU-Projekt welches letztlich zum GNU/Linux-Betriebssystem führte, begründet hat, beschreibt dieses Verhältniss von Freier Software zum Begriff Freiheit zumeist mit der Figur: „free as in free speech, not as in free beer“.

385 Bekannt sind die *Mozilla Foundation*, die *Linux Foundation* oder auf dem Feld der kollaborativen Wissensverbreitung die *Wikimedia Foundation* mit dem deutschen Ableger *Wikimedia Deutschland – Gesellschaft zur Förderung Freien Wissens e.V.*

386 Bekannt ist dafür beispielsweise die Firma *Canonical Ltd.*, die einerseits die *Ubuntu Foundation*, welche die weit verbreitete GNU/Linux-Distribution *Ubuntu* entwickelt und vertriebt, finanziert, gleichzeitig aber Sonderprogrammierungen und Serviceleistungen im Bezug auf *Ubuntu* verkauft. Ähnlich verhält es sich mit den Firmen *Novell* und *AMD*, welche die Entwicklung der Distribution *OpenSuse* finanzieren. Die Firma *Good OS* hat sich sogar darauf spezialisiert, Betriebssysteme nach Kundenwünschen auf der Basis von GNU/Linux und anderen Freien Software Entwicklungen zu programmieren. Ihr Produkt *gOS* war für die Entwicklung der Geräteklasse Netbooks essentiell.

387 Als Beispiel kann hier *openoffice.org* gelten, welches von *Sun Microsystems* finanziert wird. *Sun* finanziert auch das Freie Betriebssystem *OpenSolaris*, welches an das firmeneigene Betriebssystem *Solaris* angelehnt ist. Eine weitere, hier nicht gesondert aufgeführte Finanzierungsquelle Freier Software ist über Hochschulen die Öffentlichkeit. Teile Freier Software werden und wurden in der Ausbildung und in speziellen Projekten von Hochschulen geschrieben und auf den Servern von Hochschulen gehostet. Der Unterschied zu anderen Projekten von Hochschulen ist hier, dass die Ergebnisse dieser Projekte einer weiten Öffentlichkeit direkt zugänglich gemacht werden. So wurde die erste Version des späteren *Linux*-Kernels vom damaligen Studenten *Linus Torvalds* an der *Helsingin yliopisto* (Universität Helsinki) programmiert und an der *Teknillinen korkeakoulu* (Technische Universität Helsinki) auf einem öffentlichen Server gehostet.

dieses Argument Beispiele gibt, die einen solchen Zusammenhang zu beweisen scheinen, aber auch Beispiele, in denen dies nicht passierte und in denen die Einschränkung eine weitere gesellschaftliche Nutzung des schon vorhandenen Wissens verhinderte. Nicht zuletzt wissen sie, dass es das Argument gibt, dass ein Großteil der Schaffenden von kulturellen und wissenschaftlichen Produkten, trotz Einschränkungen der Nutzung, bislang keinen relevanten ökonomischen Nutzen aus dieser Arbeit ziehen konnte. Zudem soll bekannt sein, dass ein steigender Teil dieser Urheberinnen und Urheber bei Teilen ihrer Produktion selbstständig auf die Verwertung verzichten und dies offenbar gesellschaftlich akzeptiert ist.

Wir können annehmen, dass die Menschen im Urzustand zwar eine möglichst große Verbreitung von Wissen und kulturellen Produkten befürworten werden, da dies – wenn es tatsächlich den gesellschaftlichen Fortschritt befördern würde – in ihrem eigenen Interesse wäre. Gleichzeitig würden sie aber auch eine Grenze im Bezug auf die Zugänglichkeit aufstellen: Unter der Vorgabe, dass dies den am wenigsten Begünstigten einen Vorteil bringt, sollte es weiterhin möglich sein, die Zugänglichkeit zu Informationen einzuschränken. Dabei würden die Menschen im Urzustand allerdings darauf verwiesen werden müssen, dass es offenbar eine gesellschaftliche Entwicklung hin zu einem schwachen Urheberrecht und somit die Vorstellung gibt, dass ein möglichst freier Zugriff auf wissenschaftliche und kulturelle Produkte einen gesellschaftlichen Nutzen hervorbringt. Unter dieser Voraussetzung würde sie festlegen, dass es gerecht wäre, wenn die Menschen, die eine Beschränkung befürworten, nachweisen müssten, dass diese gerechtfertigt im Sinne des aufgestellten Grundsatzes sei. Die Idee, dass Wissen ökonomisch genutzt werden könne oder dass es falsch wäre, Einrichtungen, die zu einer Qualitätssteigerung von kulturellen oder wissenschaftlichem Wissen beitragen, nicht angemessen zu entlohnen, würden die Menschen im Urzustand nicht grundsätzlich verwerfen. Allerdings wird mit dieser Antwort ein Feld für Auseinandersetzungen um die Frage, was die angemessene Entlohnung für welche Form von Qualitätsverbesserungen darstellen würde – und ob diese Leistungen nicht auch anders erbracht werden können – vorgezeichnet.³⁸⁸

Die Darstellung des Status Quo dieser Kategorie gestaltet sich schwierig. Zwar besteht auch hier die Möglichkeit, mittels Interviews, Befragungen oder auch der Beobachtung der Informationsnutzung, insbesondere der Frage, ob Einschränkungen der Informationsnutzung durch das Copyright in der täglichen Praxis von Menschen als gerechtfertigt angesehen oder ob sie umgangen werden, durch ethnologische Beobachtungsmethoden Daten zu sammeln. Darüber hinaus kann versucht werden, mit statistischen Methoden nachzuweisen, ob ein freier Zugang zu Informationen tatsächlich den gesellschaftlichen Fortschritt befördert oder ob die Einschränkung des Zugangs direkt oder indirekt den am wenigsten Bevorzugten zugute kommt. Die Aufstellung von Merkmalszahlen, deren Umsetzung gemessen werden könnte, beispielsweise, dass es gerecht wäre, wenn alle Musik frei zugänglich ist, würde eine politische Positionierung bedeuten, die einer möglichst objektiven Darstellung des Status Quo im Wege stehen würde.³⁸⁹

³⁸⁸ Zudem müsste geklärt werden, ob diese Qualitätsleistungen überhaupt gewünscht werden. Während sie allgemein in wissenschaftlichen Zeitschriften als sinnvoll angesehen werden, ist dies im Bereich der Musik nicht unbedingt der Fall.

³⁸⁹ Dies wäre erst möglich, wenn sich allgemein akzeptierte Meinungen als gerecht durchgesetzt haben. Im Sonderfall der durch Steuern finanzierten Daten scheint sich allerdings schneller, als bei anderem Wissen, ein gesellschaftlicher Konsens abzuzeichnen. Dies bezieht sich beispielsweise auf die Daten der Statistischen Landesämter. Es scheint sich eine allgemeine Zustimmung zu der Aussage zu entwickeln, dass die von der Öffentlichkeit finanzierten Daten auch – unter Beachtung des Datenschutzes und unter Umständen den Notwendigkeiten staatlicher Geheimhaltung – der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen müssten. Dieser Grundsatz, der in anderen Staaten gesetzlich geregelt ist, wird trotzdem eingeschränkt. So widersprechen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, obwohl sie an Hochschulen größtenteils von der Öffentlichkeit finanziert werden, diesem Grundsatz, da sie die von Ihnen erstellten Werke als Teil ihrer Arbeit verstehen, deren Verwertungen ihnen dank der Wissenschaftsfreiheit zustehen würde. Zudem besteht das Problem, dass auch in Projekten, die zum Teil aus Drittmitteln finanziert werden, Daten produziert werden. (Wobei allerdings

3.2.2.2 TABELLARISCHE DARSTELLUNG MÖGLICHER OPERATIONALISIERUNGEN VON KATEGORIEN SOZIALER GERECHTIGKEIT

Die im vorstehenden Abschnitt durchgeführte Betrachtung der Möglichkeiten der Operationalisierung verschiedener Kategorien Sozialer Gerechtigkeit soll hier abschließend in eine tabellarische Form überführt werden. Dies ist nicht allein als Schritt zur Herstellung einer besseren Übersichtlichkeit zu verstehen, sondern auch als Versuch, allgemeine Aussagen über die Möglichkeiten der Operationalisierung dieser Kategorien zu erlangen. Diese Darstellung erfolgt bekanntlich im Rahmen eines Versuches, zu bestimmen, wie Bildungseinrichtungen und im einen weiteren Schritt Öffentliche Bibliotheken als Bildungseinrichtungen unter dem Fokus Sozialer Gerechtigkeit agieren und wirken können. Dazu wurde versucht, dass politische und philosophische Schlagwort Soziale Gerechtigkeit auf gesellschaftsrelevante Aussagen zurückzuführen, die es ermöglichen würden, die Effekte der Aktivitäten von Bildungseinrichtungen auf diese Kategorien zu bestimmen und gegebenenfalls auf die Erhöhungen Sozialer Gerechtigkeit auszurichten. Unterstellt wurde dabei, dass eine zielgerichtete Aktivität im Rahmen Sozialer Gerechtigkeit oder die Unterstützung einer solchen, nur sinnvoll ist, wenn ein Ziel dieser Aktivität bestimmt werden kann. Eine wichtige Voraussetzung ist in diesem Rahmen, dass nach Methoden gefragt werden kann, die auf der lokalen Ebene einer öffentlichen Einrichtung wie es Bibliotheken in ihrer Mehrzahl sind, angewandt werden könnten.³⁹⁰ Als ein Schritt diese Voraussetzung zu schaffen, wurde über den Weg einer realitätsgesättigten, moralphilosophischen Zugangsweise versucht, die diversen Anforderungen an die gesellschaftlichen Gerechtigkeitsvorstellungen zu bestimmen und sinnvoll die zur Feststellung des Status Quo der jeweiligen Kategorien anwendbaren wissenschaftlichen Methoden zu benennen. Mithilfe der tabellarischen Übersicht soll nun auch versucht werden, aufzuzeigen, ob sich bestimmte Methoden allgemein für die Bestimmung des Status Quo aller Kategorien Sozialer Gerechtigkeit anbieten.

Zusätzlich wird in der tabellarischen Übersicht versucht, zu bestimmen, welche impliziten Aufgaben von Bildung und Bildungsaktivitäten sich aus der Diskussion der einzelnen Kategorien sozialer Gerechtigkeit ergeben. Dies wird den Übergang zum nächsten Kapitel dieser Arbeit ermöglichen, in dem thematisiert wird, welche Aufgaben, Möglichkeiten und Fragestellungen sich aus der Besprechung der Kategorien Sozialer Gerechtigkeit für Bildungseinrichtungen und insbesondere für Öffentliche Bibliotheken ergeben.³⁹¹

Die in diesem Zusammenhang erstellte Tabelle 9 umfasst neben der jeweiligen Kategorie die Zuordnung, ob eine Positive oder Negative Bestimmung der betref-

einer der größten Drittmittelgeber die *Europäische Union*, eine weitere steuerfinanzierte Institution, ist.) Außerdem ist offensichtlich, dass unter dieser Voraussetzung eine Reihe der ökonomischen Tätigkeiten öffentlicher Einrichtungen – beispielsweise der Handel mit Katalogdaten durch Bibliotheken – nicht mehr im heutigen Maße möglich wäre. Dennoch scheint der Grundsatz, das öffentlich finanzierte Daten der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden müssten, sich zumindest für einen Teil dieser Daten relativ schnell durchzusetzen. Unter dieser Voraussetzung wird es möglich sein, eine Merkmalszahl aufzustellen, die einen gerechten Zustand beschreiben würde und diesem die tatsächliche Situation in der Zugänglichkeit zu Daten, deren Erstellung aus Steuermitteln finanziert werden, gegenüberzustellen.

390 Dabei sollte nicht geleugnet werden, dass ebenso weitere gesellschaftliche Ebenen – Land, Bund, EU, Weltgemeinschaft – an der Herstellung Sozialer Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit beteiligt sind. Ebenso sollte nicht übersehen werden, dass die lokale Ebene hier funktional verstanden wird, also als Zusammenhang, der durch die Arbeit der Einrichtung und den Personenkreisen, die sie erreicht, bestimmt ist. Dies stimmt nicht immer mit den offiziellen lokalen Einteilungen überein. Die Attraktivität einer Bibliothek ist beispielsweise nicht an die Grenzen des jeweils die Bibliothek verwaltenden Landkreises gebunden, sondern kann sowohl darüber hinausgehen als auch einen viel kleineren Raum umfassen.

391 Dieser Fokus ist durch das Thema der Arbeit vorgegeben. Selbstverständlich lassen sich aus den Darstellungen auch Aufgaben für andere als Einrichtungen bestimmen, beispielsweise für Kultureinrichtungen, für die Organisation von Umverteilungsprozessen oder für rechtliche Regelungen. Insbesondere der Charakter Öffentlicher Bibliotheken, als Einrichtungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten verstanden zu werden – als Bildungseinrichtung, als Kultureinrichtung, als Freizeiteinrichtung, als Einrichtung zur Informationsversorgung der Bevölkerung etc. – würde es anbieten, eine solche Bestimmung analog zur hier vorgenommenen durchzuführen.

fenden Gerechtigkeitsvorstellungen möglich ist. Eine positive Bestimmung, die besagt, dass eine Situation, Verteilung oder Wirkung einer Struktur ab einem klar definierbaren Wert oder Punkt als sozial gerecht gelten kann, hätte große Vorteile für die Arbeit öffentlicher Einrichtungen im Bereich Sozialer Gerechtigkeit, da sie auf diesen Punkt hin arbeiten könnten. Eine solcher Wert oder Punkt hätte auch den Vorteil, dass der Abstand zwischen dem Status Quo und ihm gemessen werden könnte. Dies ist allerdings, wie in der Tabelle ersichtlich wird, nur selten und dann auch nur eingeschränkt gegeben. Vielmehr scheint es für jede Kategorie Sozialer Gerechtigkeit möglich, zu bestimmen, wenn eine Situation als nicht gerecht angesehen wird. In einem solchen Fall scheint es dann notwendig, die Veränderung dieser Situation anzustreben, ohne genau einen zu erreichenden Zustand oder Wert angeben zu können, an dem diese Arbeit als vollständig abgeschlossen gelten könnte.³⁹² Gleichzeitig ist es auch nicht möglich, den Abstand zu einem gerechten Zustand zu messen.

Weiterhin ist in der Tabelle dargestellt, welche Methoden sich nach der Diskussion der jeweiligen Kategorie als sinnvoll zur Bestimmung des Status Quo herausgestellt hatten. Die Verfügbarkeit eines Methodensets würde es auf der Ebene öffentlicher Einrichtungen ermöglichen, beständig die Wahrnehmung und Realität sozial ungerechter Zustände durch die lokale Gesellschaft zu eruieren und somit die eigene Arbeit auf die in der lokalen Umgebung vorherrschenden Ungerechtigkeiten zu konzentrieren. Dabei wurden insgesamt fünf verschiedene Methodenkompexe angesprochen: statistische Methoden, Interviews in unterschiedlicher Strukturierung und Reichweite, Expertinnen- und Experteninterviews, die Inhaltsanalyse von Dokumenten politischer und gesellschaftlicher Initiativen sowie ethnologische Beobachtungsmethoden, insbesondere die teilnehmende Beobachtung. Die tabellarische Darstellung zeigt, dass die Möglichkeiten statistischer Methoden offenbar beschränkt sind. Sie sind zwar geeignet, den Status Quo für einige Kategorien Sozialer Gerechtigkeit darzustellen. Allerdings scheinen sie nicht ausreichend für die Erfassung der komplexen gesellschaftlichen Realität, in der allerdings die Wahrnehmungen über soziale Ungerechtigkeiten stattfinden. Insbesondere wenn sich die Kategorien nicht mit der Verteilungsgerechtigkeit befassen, sondern mit immateriellen Werten wie dem Ausleben kultureller Identitäten oder der gesellschaftlichen Solidarität, sind die Aussagekräfte quantitativer Methoden stark beschränkt. Vielmehr bieten sich in solchen Fällen offenbar ethnologische Beobachtungsmethoden an, die sich daran orientieren, wie Personen tatsächlich handeln, welche Situationen sie wie und wie verschieden wahrnehmen.

³⁹² Zumal die beständige Veränderung der Gesellschaft auch vermuten lässt, dass ein solcher Punkt, an dem keine berechtigten Klagen über Soziale Ungerechtigkeiten berechtigt geäußert werden, nicht erreicht werden kann. Ein solcher Zustand wird zwar von einigen radikalen politischen Bewegungen angestrebt, beispielsweise religiös-fundamentalistischen, die ungeachtet der jeweiligen Religion, der sie sich zugehörig fühlen, ein Gesellschaft anstreben, in welcher sich die alltäglichen und gesellschaftlichen Konflikte durch ein religiös richtiges Leben in einer perfekten Gemeinschaft auflösen würden oder auch vulgär-marxistischen Bewegungen, welche an diesem Punkt allerdings – wie mehrfach auch von dezidierten Antikommunisten, prominent bei *Fukuyama (1992)*, bemerkt wurde – die Hegellektüre *Marx'* über das Ende der Geschichte missverstehen. Zumeist wird die Beweglichkeit der liberalen Gesellschaft, welche gleichzeitig immer wieder neue soziale Auseinandersetzungen hervorbringt, als deren grundlegender Vorteil gegenüber anderen Gesellschaften angesehen. Letztlich gelten die Auseinandersetzungen als Beweis dafür, dass es in einer liberalen Gesellschaft möglich ist, grundlegende Konflikte zu thematisieren und auszutragen, ohne deshalb das gesamte Gesellschaftssystem oder dessen Berechtigung anzuzweifeln. Vgl. *Stehr (2000)* Umstritten ist allerdings, wie breit die Grundlage der liberalen Gesellschaft definiert wird. So ist für die politische Philosophie des Liberalismus die liberale kapitalistische Ökonomie integraler Bestandteil dieser liberalen Gesellschaft. Vgl. *Rawls (2006a)*, *Rawls (2006b)*, *Fukuyama (2006)* Dies ist allerdings, vor allem in der oft präsentierten Ausschließlichkeit der liberalen Philosophie, stark umstritten. Vgl. *Miller (2008)*, für eine feministische Analyse *Fraser (2006)*, *Degner / Rosenzweig (2006)* In der hier vorgelegten Arbeit wird darauf verzichtet, diesen Zusammenhang weiter zu diskutieren. Offenbar ist es möglich, sich sinnvoll eine Gesellschaft vorzustellen, die liberal-demokratischen politischen Grundlagen folgt und dafür nicht unbedingt auf einer vollständig marktwirtschaftlichen Ökonomie basieren muss. Obwohl solche Positionen aus liberaler und auch marxistischer Perspektive beständig verworfen werden, sind sie offenbar weit genug verbreitet, um den Diskurs um Soziale Gerechtigkeit mit zu bestimmen.

Insgesamt überwiegt aber der Eindruck, dass nach einer intensiven Diskussion von Kategorien Sozialer Gerechtigkeit der Schluss bleibt, dass der Status Quo dieser vor allem durch wissenschaftlich geleitete Interviews und Interviews mit Expertinnen und Experten nach zu zeichnen ist. Eine weitere Methode, die sich offenbar bei jeder Kategorie anbietet, ist die Inhaltsanalyse von Dokumenten gesellschaftlicher Initiativen. Dies ist folgerichtig, da Soziale Gerechtigkeit einen gesellschaftlich verhandelten Diskurs darstellt und dessen Verhandlung dank der liberal-demokratischen Verfasstheit der deutschen Gesellschaft in der Öffentlichkeit stattfinden kann und soll. Dies geschieht hauptsächlich über Veröffentlichungen gesellschaftlicher Initiativen. Allerdings ist die Aussagekraft dieser Methode beschränkt. Insbesondere stellt sich in solchen Auseinandersetzungen immer wieder die Frage, wer in der Lage ist, sich wirkungsmächtig politisch zu äußern und wer nicht. Offenbar erhöhen – trotz der erweiterten Möglichkeiten der Kommunikation durch die moderne IT – sowohl ein hoher Bildungsgrad als auch ein großer ökonomischer Hintergrund von Personen und auch Firmen, deren Möglichkeiten, sich politisch zu äußern. Dies führt offensichtlich zu einer Verschiebung der Themen, Argumente und Problematisierungen im politischen Diskurs.

Kategorie Sozialer Gerechtigkeit	Positive Bestimmung	Negative Bestimmung	Sinnvolle Methoden					Potentielle Aufgaben und Inhalte von Bildung
			Statistische Methoden	Interviews	Expertinnen- und Experteninterviews	Inhaltsanalyse politischer Dokumente	Ethnologische Methoden	
Teilhabemöglichkeit an einer lebenssichernden Erwerbsarbeit	eingeschränkt möglich	möglich	Ja	Ja	Ja			Vermittlung von für den Arbeitsmarkt relevanten Kompetenzen und Wissensbeständen
Leistungsgerechtigkeit	eingeschränkt möglich	möglich	Ja	Ja	Ja	Ja		Kenntnisse zur Bestimmung von Leistungen
Ökologische Nachhaltigkeit		möglich		Ja	Ja	Ja		Kenntnisse über die Ökologie und die möglichen Einflüsse auf diese
Generationelle Nachhaltigkeit		möglich	Ja	Ja	Ja	Ja		Kenntnisse über intergenerationelle Zusammenhänge und Grundlagen des Renten- und Kinderbetreuungssystems
Gerechte Chancen auf die Umsetzung von Lebensentwürfen		möglich		Ja	Ja	Ja	Ja	Kompetenzen zum Entwurf eigener Lebensentwürfe, Selbstbewusstsein
Solidarität innerhalb der Gesellschaft		möglich		Ja	Ja	Ja		Kenntnisse sozialer und gesellschaftlicher Zusammenhänge
Zugang zu und Teilhabegerechtigkeit an Bildung		möglich	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Kompetenzen zur Teilhabe am Bildungssystem und zur Bewertung und Auswahl von Bildungsaktivitäten

Kategorie Sozialer Gerechtigkeit	Positive Bestimmung	Negative Bestimmung	Sinnvolle Methoden					Potentielle Aufgaben und Inhalte von Bildung
			Statistische Methoden	Interviews	Expertinnen- und Experteninterviews	Inhaltsanalyse politischer Dokumente	Ethnologische Methoden	
Demokratische Teilhabe		möglich		Ja	Ja	Ja	Ja	Partizipative Fähigkeiten, Kenntnisse über Möglichkeiten demokratischer Teilhabe und Funktionen demokratischer Entitäten, Selbstbewusstsein
Gleiche Lebenschancen		möglich		Ja	Ja	Ja		Selbstbewusstsein
Freie Persönlichkeitsentfaltung, Freiheit der sexuellen Orientierung, Freiheit der kulturellen Orientierung		möglich		Ja	Ja	Ja	Ja	Kompetenzen zur Wahl eigener Orientierungen, Toleranz, Selbstbewusstsein
Geschlechtergerechtigkeit		möglich	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Kenntnisse über die Funktion geschlechtlicher Stratifizierung
Auseinandersetzungen um Copyright und Zugänglichkeit zu Informationen und kulturellen Produkten		möglich		Ja	Ja	Ja	Ja	Kenntnisse über die gesellschaftliche Bedeutung kultureller und wissenschaftlicher Produkte, Kenntnisse zur Produktion und Distribution kultureller und wissenschaftlicher Produkte, Kenntnisse zum Urheberrecht

Tabelle 9: Möglichkeiten der Operationalisierung ausgewählter Kategorien Sozialer Gerechtigkeit und ihr Bezug zu Bildungsaktivitäten

In der letzten Spalte der Tabelle werden die potentielle Aufgaben von Bildungseinrichtungen und die potentiellen Inhalte von Bildungsaktivitäten dargestellt, welche sich implizit aus den Diskussionen der Kategorien Sozialer Gerechtigkeit ergeben. Dabei ist zu bedenken, dass, neben der direkten geldwerten Unterstützung und dem staatlichen Eingriff in die gesellschaftliche Infrastruktur, Bildung allgemein als das wichtigste Mittel angesehen wird und wurde, um soziale Ungerechtigkeiten zu überwinden. Bildung wird eine nachhaltige Wirkung bei der Ermöglichung von Chancen, gesellschaftlichen Aufstiegen und des Ausprägens einer selbstbewussten Persönlichkeit zugeschrieben. Im nächsten Abschnitt soll auf diese Darstellung zurückgegriffen werden, um die Möglichkeiten von Öffentlichen Bibliotheken in ihrer Funktion als Bildungseinrichtungen im Bezug auf Soziale Gerechtigkeit zu diskutieren.

3.2.3 Fragestellungen im Rahmen bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt versucht wurde, grundlegende Kategorien einer gerechten Gesellschaft und insbesondere die Anforderungen an die im Rahmen einer solchen Gesellschaft arbeitenden öffentlichen Einrichtungen nachvollziehbar zu erfassen und abschließend mit den möglichen Einflüssen von Bil-

dungsaktivitäten zu verbinden, soll in diesem Abschnitt versucht werden, diese Möglichkeiten für die in der vorliegenden Arbeit betrachteten Bildungseinrichtung Öffentliche Bibliothek operabel heraus zu arbeiten. In den vorhergehenden Abschnitten ist offensichtlich geworden, dass es sich dabei nicht um das Identifizieren objektiver Zielmarken und Arbeitsabläufe handeln kann, die eine sozial gerechte Situation auszeichnen oder garantieren würde, sondern dass hauptsächlich ein Problematisieren und Diskutieren möglicher Praktiken sowohl für das Bestimmen von handhabbaren Zielmarken als auch für das Entwerfen institutioneller – in dieser Arbeit also bibliothekarischer – Praxen notwendig sein wird.

3.2.3.1 GRUNDLEGENDE FRAGEN FÜR BIBLIOTHEKEN ALS ÖFFENTLICHE EINRICHTUNGEN

In den beiden vorherigen Abschnitten ist deutlich geworden, dass eine öffentliche Einrichtung, wenn sie dem Anspruch, sozial gerecht arbeiten zu wollen genügen soll, drei grundlegender Variablen bedarf, die in diesem Abschnitt auf Bibliotheken bezogen dargestellt werden:

1. Es muss für die jeweiligen Kategorien Sozialer Gerechtigkeit die Zielsetzung der jeweiligen Einrichtung geklärt werden. Dazu ist es notwendig, einerseits – wie dies im vorherigen Abschnitt getan wurde – mögliche Kategorien zu erfassen, sodann zu definieren, welchen Kriterien eine Situation oder Struktur genügen muss, um als sozial gerecht zu gelten und abschließend bestimmt werden, welcher Einfluss einer öffentlichen Einrichtung – hier also einer Bibliothek – auf die jeweilige Kategorie möglich ist. Dies ist im Groben in der Tabelle 9 (Seite 235) für den Bereich der Bildung beispielhaft unternommen worden.
2. Die tatsächliche Situation im Bereich der jeweiligen Kategorien im Wirkungsumfeld der Einrichtung muss erfasst werden.³⁹³ Dies ist, wie aufgezeigt wurde, zumeist nur negativ und niemals unanfechtbar genau zu bewerkstelligen. Notwendig scheint allerdings, eine als ausreichend genau zu beschreibende Situationserfassung, wobei ausreichend bedeutet, dass sie für Entscheidungen über die Praxis der öffentlichen Einrichtung in einem Maße genutzt werden können, dass von diesen Entscheidungen eine tatsächliche Wirkung auf die jeweilige Situation und Kategorie zu erwarten ist. Eine genauere Definition des Terms „ausreichend genau“ wird sich nur im Rahmen der jeweiligen Entscheidungsfindung treffen lassen. Zumindest lässt sich festhalten, dass eine zu ungenaue Bestimmung der Situation gesellschaftlich sinnvolle Entscheidungen unmöglich macht.³⁹⁴

³⁹³ Dabei wird hier davon ausgegangen, dass es immer möglich ist, den Wirkungskreis einer Bibliothek ansatzweise zu bestimmen. Übergangen wird dabei aus Gründen der Komplexitätsreduzierung, dass es immer einen Streit darüber gibt, wie dieser Wirkungskreis zu fassen ist. Die Verwaltungspraxis und die grundlegenden bibliothekarischen Pläne zur Gestaltung des deutschen Bibliothekswesens gehen dabei zumeist von den Grenzen der jeweiligen Verwaltungsgebiete aus, also beispielsweise von einer Stadt, für die eine Stadtbibliothek zuständig sei oder von mehreren Landkreisen, für die zusammengefasst ein zentral verwaltetes Bibliotheksnetz die gesamten bibliothekarischen Aufgaben zu erfüllen hätte. Bekannt ist allerdings, dass sich die Wahrnehmungen der einzelnen Menschen von der räumlichen Struktur der Gesellschaft und der Wirkung von öffentlichen Einrichtungen nur leidlich an diesen Verwaltungsgrenzen orientieren. Zumeist bilden Menschen räumliche Wahrnehmungen aus, die ihr Leben und ihre Beziehungen weit mehr strukturieren, als dies Verwaltungseinheiten tun. Während dies bei der Intervention in Gebieten mit kumulativen schwierigen Bedingungen, beispielsweise dem Quartiersmanagement, in den letzten Jahren auch in den politischen Gremien akzeptiert scheint, richten sich die meisten Bibliotheken und andere öffentlichen Einrichtungen in ihrer Arbeit zumeist weiterhin am Verwaltungsstrukturen aus. Es wäre zu fragen, ob dies im Bezug auf die soziale Bedeutung von Bibliotheken nicht zum Teil auch negative Folgen hat. Vgl. hierzu *Schuldt (2008a)*, *Klemm (2008)*.

³⁹⁴ Festzuhalten ist zumindest, dass sich die Begrifflichkeit „ausreichend genaue Situationserfassung“ nicht auf das Vorhandensein möglichst differenzierter Daten, sondern auch auf das notwendige Wissen von Funktionszusammenhängen im gesellschaftlichen Kontext und dem individuellen Handeln von Personen bezieht.

3. Ausgehend von der Überlegung, dass die Praxis Öffentlicher Bibliotheken fast immer darauf hinausläuft, Menschen mit den Angeboten der Bibliothek direkt zu erreichen und zumeist zu einer Nutzung der Bibliothek zu bewegen, ist es zudem notwendig, dass die Bibliotheken zudem bestimmen, wie die Zusammensetzung der von ihnen erreichten Klientel im Gegensatz zur jeweils anvisierten Klientel ist. Dies bezieht sich sowohl auf die gesamte erreichte Klientel als auch auf die mit speziellen Angeboten erreichte Nutzer- und Nutzerinnenschaft. Die Zusammensetzung der Nutzer- und Nutzerinnenschaft im Vergleich zur Bevölkerung im Wirkungskreis der Bibliothek lässt wichtige Rückschlüsse darüber zu, ob Barrieren zur Nutzung eines Angebotes wirken oder Angebote aus anderen Gründen – beispielsweise weil sie aufgrund unzureichender Informationen gesellschaftlich unsichtbar bleiben – nicht angenommen werden.

Im Kapitel 3.2.1.2 wurde prinzipiell für Öffentliche Einrichtungen diskutiert, wie diese auf die Anforderungen, die sich im Rahmen des gesellschaftlichen Diskurses um Soziale Gerechtigkeit ergeben, reagieren können. Dies lässt sich nun, nachdem ein Prinzip der Bestimmung von Kategorien der Sozialen Gerechtigkeit eingeführt wurde, auch auf Bibliotheken in der im Rahmen der vorgelegten Arbeit interessierenden Funktion als Bildungseinrichtung anwenden.

Es wurde betont, dass die Umsetzung Sozialer Gerechtigkeit in Deutschland, trotz einiger gegenläufiger Tendenzen und dem bekannten Beispiel anders strukturierter Gerechtigkeitsideologien im englischen Sprachraum, als Aufgabe des Staates und der Öffentlichen Einrichtungen angesehen wird. Dem Staat als Gesamtsystem und seinen ausführenden Strukturen und Einrichtungen wird im Rahmen der gesellschaftlichen Debatten sowohl von der Politik als auch implizit von der Bevölkerung die Aufgabe gestellt, die notwendigen Regelungen zu erlassen, um eine gerechte Gesellschaft zu verwirklichen, die Einhaltung dieser Regeln zu überwachen sowie die Verteilung von Mitteln kontinuierlich so zu organisieren, dass einerseits soziale Härten ausgeglichen und andererseits die Reproduktion solcher Härten beendet wird. Wie mehrfach in dieser Arbeit herausgestellt wurde, wird dabei der Bildung als Mittel zur Überwindung sozialer Vererbung eine entscheidende Rolle – trotz berechtigter Zweifel an der Bildungsrealität – zugeschrieben.³⁹⁵ Es geht bei diesem gesellschaftlichen Anspruch an Öffentliche Einrichtungen also gleichzeitig um eine Prinzipien- und eine Handlungsgerechtigkeit.

Öffentliche Bibliotheken sind von diesem Anspruch nicht ausgeschlossen. Vielmehr stellen sie sich durch die Betonung ihrer Bildungsfunktion zumeist – wenn auch teilweise ungewollt – in den Rahmen dieser Debatten. Wie weiter oben abgeleitet wurde, wird von der Gesellschaft allgemein erwartet, dass Menschen einerseits einen Zugang zu Bildung erhalten, welcher möglichst allen aufgrund ihrer eigenen Entscheidungen offen stehen soll. Dies versuchen Bibliotheken durch einen formal egalitären Zugang zu gewährleisten. Gleichzeitig wird erwartet, dass Bildung einen positiven Einfluss auf die Soziale Gerechtigkeit der Gesellschaft haben soll. Für diese Aufgabe ist der egalitäre Zugang zu Bildung unzureichend. Einerseits muss definiert werden, welche Bildung welche Wirkungen haben soll und kann und welche Wirkungen notwendig sind, andererseits muss geklärt werden, wie diese Bildung den Menschen zur Verfügung gestellt werden kann, bei denen eine Wirkung erwartet wird, ohne dabei gleichzeitig die freie Entscheidung dieser

³⁹⁵ Vgl. Anonym (2005a), Esping-Andersen (2003), Becker / Hauser (2004).

Exkurs: Barrieren

Das im vorliegenden Text genutzte Konzept von Barrieren orientiert sich an dem in den Sozialwissenschaften oder der Ethnologie genutztem. Dieses wird beispielsweise im Sozialraumansatz genutzt, um das Entstehen sozial segregierter städtischer Räume zu beschreiben oder die exklusive Nutzung von bestimmten, eigentlich egalitär zu nutzenden Einrichtungen, durch bestimmte Personengruppen nachzuvollziehen.

Barrieren existieren nach diesem Konzept nicht nur in als bauliche Hindernisse, wie sie bekanntlich oft Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen die Nutzung bestimmter Gebäude erschweren. Sie werden zusätzlich als sozial wirksame Einstellungen zu und Wahrnehmungsweisen von Einrichtungen und Angeboten verstanden, die es für Menschen schwer oder unmöglich macht, diese zu nutzen. Diese Barrieren entstehen beispielsweise durch Erfahrungen mit ähnlichen Einrichtungen, durch einen Habitus, den das Personal und die Besuchenden einer Einrichtung repräsentieren oder durch die Wahrnehmung, dass bestimmte Angebot nicht für eine oder einen selber sinnvoll sind. Teilweise, aber nicht vorrangig, wirkt auch das Nicht-Wissen über bestimmte Angebote als Barriere. Dieses Konzept wird beispielsweise bei *Hull (2001)*, *Muddiman et al. (2003)*, *Train (2003)* und *Simon (2008)* für den Bibliotheksbereich produktiv gemacht.

Die Identifikation und Überwindung solcher Barrieren bedarf eines stark reflektierenden Zugangs, eines Verständnisses der Lebensrealität der Menschen, für die bestimmte Umstände eine Barriere darstellen und der Akzeptanz, dass solche Barrieren existieren und wirksam sind. Als Beispiel werden oft Menschen mit niedrigem Sozialstatus und Bildungsstand angeführt, die von bestimmten sozialen Hilfsangeboten kaum erreicht werden. Gleichwohl wirken Barrieren auch für andere Sozialschichten, beispielsweise für Menschen, die sich aufgrund ihres hohen Bildungsstandes unwohl bei dem Besuch von Bildungsangeboten fühlen, die ihnen als irrelevant für ihr eigenes Leben vorkommen.

Gleichzeitig besteht auch die Gefahr, solche sozialen Barrieren zu sehr als Eigentümlichkeit einer Gruppe zu begreifen und dabei die individuellen Gründe einzelner Angehöriger einer Gruppe nicht wahrzunehmen. Nicht zuletzt besteht die Gefahr, relativistisch jede Barriere zu akzeptieren. Beispielsweise können sich Menschen mit einem rechtsextremen, antisemitischen oder homophoben Weltbild weigern, eine Einrichtung zu benutzen, die auch von Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft, von Menschen jüdischen Glaubens oder von Menschen in homosexuellen Beziehungen genutzt werden. Diese Barrieren als berechtigt zu akzeptieren, würde die Grundlagen der liberalen demokratischen Gesellschaft untergraben. Gleichwohl bietet dieses Konzept von sozialen Barrieren die Möglichkeit, die Gesellschaft realistischer zu rekonstruieren und zu verstehen sowie die Wirkung der eigenen Institution im Rahmen verschiedener gesellschaftlicher Diskurse zu verorten.

Menschen – beispielsweise bestimmte Bildungsangebote nicht wahrnehmen zu wollen – negativ zu tangieren.³⁹⁶

Im Kapitel 3.2.1.2 wurde ein idealtypischer Kreislauf einer kontinuierlicher Bestimmung des Status Quo Sozialer Gerechtigkeit im Bezug auf öffentliche Einrichtungen konstruiert.³⁹⁷ Mithilfe diese Kreislaufes, so die Annahme die in der vorlie-

³⁹⁶ Letztere Forderung, die Entscheidungsfreiheit der einzelnen Menschen zu akzeptieren, geht von einem Idealbild der Bibliothek als informeller Bildungseinrichtung aus. Problematisch wird dieses Bild dann, wenn Bibliotheken zeitweise als Teil einer formalen Bildungseinrichtung tätig werden, beispielsweise wenn sie im Auftrag einer Schule Bibliothekseinführungen für gesamte Klassen durchführen oder wenn Wissenschaftliche Bibliotheken an den Hochschulen Kurse zur Vermittlung von Informationskompetenz anbieten, zu deren Teilnahme die Studierenden sind, verpflichtet werden. Für eine Diskussion dieses Problems, dass das Recht auf Bildung für einige Gruppen oft zur impliziten Pflicht umdefiniert wird, siehe für das Verhältnis von Erwachsenenbildung und Menschen mit Migrationshintergrund siehe *Reutter / Klein (2008)*.

³⁹⁷ Vgl. Abbildung 7, Seite 202.

genden Arbeit vertreten wird, ist es möglich, auf der einen Seite die beständige Transformation und Modifikation gesellschaftlicher Verhältnisse in der Arbeit öffentlicher Einrichtungen zu reflektieren und auf der anderen Seite aus Aktivitäten und Entscheidungen, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt beziehungsweise getroffen wurden, lernend als Institution zu profitieren. Dieser Kreislauf mit seinen fünf Schritten – erstens die möglichen Kategorien Sozialer Gerechtigkeit zu bestimmen, zweitens deren Status Quo zu erfassen, drittens eine Analyse dieses Status Quo vorzunehmen, viertens Aktivitäten beziehungsweise strukturelle Veränderungen der eigenen Arbeit aufgrund dieser Analyse zu planen und fünftens das Messen der tatsächlichen Effekte der durchgeführten Aktivitäten und Veränderungen – lässt sich ebenso auf Öffentliche Bibliotheken, insbesondere im Rahmen ihrer Funktion als Bildungseinrichtung, übertragen.

3.2.3.2 ABGRENZUNG ERKENNTNISGELEITETER FRAGESTELLUNGEN VON BIBLIOTHEKSPOLITISCHEN UND MARKETINGTECHNISCHEN ZUGRIFFEN

Es stellt sich den eben getätigten Ausführungen folgend allerdings die Frage, wie genau die einzelnen Schritte, insbesondere die Feststellung und Analyse des Status Quo, vonstatten gehen kann. Bislang hat sich im deutschsprachigen Bibliothekswesen keine solche Praxis etabliert, auch wenn sich immer wieder Beispiele für einen Rückgriff auf einzelne statistische Daten oder die Übernahme von Kenntnissen über Funktionszusammenhänge aus anderen Feldern finden lassen.³⁹⁸ Allerdings scheinen diese Zugriffe eher selten zu geschehen und nicht zur allgemeinen bibliothekarischen Praxis zu gehören. In Tabelle 9 (Seite 235) wurde dargestellt, dass sich zur Erfassung des Status Quo hauptsächlich zeit- und arbeitsaufwendige Methoden anbieten, während insbesondere die Aussagekraft empirischer Methodiken, welcher sich aktuell in der Bildungsökonomie und Bildungspolitik verstärkt bedient wird, für den Bereich der Sozialen Gerechtigkeit als relativ gering eingeschätzt wurde. Notwendig scheint allerdings nach der in dieser Arbeit erfolgten längeren Diskussion der Kategorien Sozialer Gerechtigkeit und des möglichen Umgangs mit den daraus entstehenden Aufgaben öffentlicher Einrichtungen, eine kontinuierliche Durchführung des Erfassens und Analysierens von Kategorien und Realitäten Sozialer Gerechtigkeit. Dies nicht nur auf nationaler Ebene durch einen zentralen Verband oder eine zentrale Einrichtung.³⁹⁹ Vielmehr stellte sich schon bei der Diskussion verschiedener Kategorien Sozialer Gerechtigkeit im letzten Kapitel heraus, dass eine sinnvolle Entscheidung über die Arbeit lokal aktiver öffentlicher Einrichtungen nur aufgrund der lokalen gesellschaftlichen Situation getroffen werden kann. Insoweit scheint es notwendig zu sein, dass eine kontinuierliche Praxis des Erfassens der lokalen gesellschaftlichen Umstände und Debatten zum Teil bibliothekarischer Praxis wird, wenn Bibliotheken als aktive und gesellschaftlich wirksame Einrichtungen auftreten wollen. In gewissem Maße kann man davon sprechen, dass die hier unternommene Analyse der möglichen Stellung der Bibliotheken innerhalb des Metadiskurses Soziale Ge-

398 Vgl. jüngst *Pirsich (2008)*, der zur ethnischen Zusammensetzung der Bevölkerung im Wirkungskreis einer Bibliothek auf die Mikroenzonen der statischen Landesämter zurückgreift und *Schneider (2007)*, die beschreibt, wie auf Erfahrungen aus der Sozialen Arbeit zurückgegriffen wird, um die bibliothekarische Arbeit für Obdachlose zu gestalten.

399 Teilweise versuchen in anderen Staaten nationale Bibliotheksverbände die Aufgabe von Bibliotheken jeweils für die gesamte nationale Gesellschaft zu bestimmen und gehen dabei auch regelmäßig auf die sozialen Bedingungen ein. In dieser Vehemenz wird dies von den deutschen bibliothekarischen Verbänden nicht getan. Gleichzeitig scheint seit der Abwicklung des *Deutschen Bibliotheks-institutes* zum 1. Januar 2000 die Idee einer nationalen Einrichtung für Bibliotheken beständig neu thematisiert zu werden, auch wenn dies nur selten öffentlich geschieht, wie im Projekt *Bibliothek 2007* oder den Äußerungen der AG des *Berufsverbandes Information Bibliothek* zum Strategiepapier „21 gute Gründe für gute Bibliotheken“. Da diese Ideen allerdings kaum öffentlich debattiert werden, ist auch nicht ersichtlich, welche Aufgaben eine solche Einrichtung übernehmen soll. Denkbar wäre allerdings, dass sie Bibliotheken und deren Aufgaben innerhalb der gesellschaftlichen Anforderungen und Debatten verorten, Bibliotheken mit Analysen zur sozialen Lage in Deutschland versorgen und über die sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Aufgaben informieren könnten. In einem bestimmten Rahmen scheint dies beispielsweise eine der Aufgaben des britischen *Museums, Libraries and Archives Council* darzustellen.

rechtigkeit aufzeigt, dass diese offenbar auf die wissenschaftliche Methode zurückgreifen muss, um die gesellschaftlichen Anforderungen, die implizit durch die Selbstbezeichnung als Bildungseinrichtung oder als Ort der Bildung durch Bibliotheken akzeptiert werden, zu erfüllen.⁴⁰⁰

Im Kapitel 3.4 wird unter anderem diskutiert werden, welche möglichen Konsequenzen sich aus dieser Feststellung für die bibliothekarische und bibliothekswissenschaftliche Ausbildung und Praxis ergeben. Zum jetzigen Punkt der vorliegenden Arbeit ist es allerdings zuvorderst notwendig, die vorgeschlagene Hinwendung zur wissenschaftlichen Methode von anderen Praxen abzugrenzen. Öffentliche Bibliotheken sind als öffentliche Einrichtungen Teil eines Staates, der die Aufgabe hat, zum Wohle der gesamte Gesellschaft zu planen und zu handeln. Die grundsätzliche politische Richtung dieses Staates wird durch politische Entscheidungen bestimmt, an der idealiter die gesamte Bevölkerung teilhaben kann. Am relevantesten ist dabei die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Wahlen für die unterschiedliche Verwaltungsebenen Kommune, Land, Bund und EU,⁴⁰¹ aber auch das Engagement in Parteien, gesellschaftlichen Institutionen oder kleineren Initiativen. Insgesamt wird allerdings – unter der Maßgabe der Gewaltenteilung – erwartet, dass der Staat, seine Organe und damit einhergehend die öffentlichen Einrichtungen, beständig im Interesse der gesamten Gesellschaft zu handeln hätten. Was genau dies heißt, ist im Konfliktfall umstritten und wurde in deutschen Bibliothekswesen insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren im Rahmen der Debatten um Soziale Bibliotheksarbeit auch aktiv diskutiert.⁴⁰² Dennoch lässt sich eine Trennung zwischen einerseits der Praxis und der Wahl des jeweiligen Fokus auf einen Zustand von explizit politischen Gruppen und andererseits dem notwendigen gesamtgesellschaftlichen Fokus öffentlicher Einrichtungen konstatieren. Politische Gruppen definieren umfassende gesellschaftliche Ziele und betrachten die Gesellschaft unter der Maßgabe dieser Ziele. Die Wahrnehmung gesellschaftlicher Zustände durch diese Gruppen konstituiert sich also aufgrund einer politischen Wahl. Dies ist nicht auf öffentliche Einrichtungen übertragbar. Vielmehr ist deren Aufgabe, gesellschaftliche Umstände so zu erfassen und zu bearbeiten, dass sie der Gesamtgesellschaft zugute kommen. Die grundsätzlichen Entscheidungen über die gewünschte Entwicklungsrichtung der Gesellschaft wird dabei nicht von den öffentlichen Einrichtungen, sondern von der Gesamtgesellschaft getroffen. Die Wahl der zu bearbeitenden Themen und der zu erreichenden Ziele muss sich also aus den Anforderungen der Gesellschaft ergeben und nicht aus den politischen Zielen der Angehörigen einer öffentlichen Einrichtung selber. Diese gesellschaftliche Wahl kann durch Beobachtung demokratischer Entscheidungsprozesse und dem Einsatz wissenschaftliche Methodiken nachvollziehbar rekonstruiert werden. Andersherum würde der Einsatz wissenschaftlicher Argumente für eine Politik der öffentlichen Einrichtungen – beispielsweise im Rahmen von Expertinnen- und Expertenkommissionen – nicht mit der wissenschaftliche

400 Die etwas überholt scheinende Formulierung „wissenschaftliche Methode“ ist hier mit Bedacht gewählt worden. Sie bedeutet eine kontinuierliche, möglichst vorannahmsfreie Praxis zur Erfassung (sozialer) Phänomene und Gegebenheiten. Die Betonung liegt dabei einerseits auf der Kontinuität, andererseits auf dem Anspruch, vorannahmsfrei zu forschen und nicht etwa, wie dies im bibliothekarischen Feld oft geschieht, nur wissenschaftliche oder wissenschaftlich erscheinende Argumente für die Bestätigung von schon vorhandenen Annahmen über die Wirksamkeit von Bibliotheken zu suchen.

401 Obwohl die Teilnahme an diesen Wahlen wiederum eine Politikum darstellt, da einerseits Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft, aber mit ihrem Lebensschwerpunkt in Deutschland, von diesen Wahlen zumeist ausgeschlossen sind, während Menschen ohne Lebensschwerpunkt in Deutschland, aber mit deutscher Staatsbürgerschaft, an diesen Wahlen teilnehmen können. Zudem sind bekanntlich Menschen unter einem bestimmten Alter – in den meisten Ebenen unter 18 Jahren – von diesen Wahlen ausgeschlossen, gleichwohl ist es möglich, Menschen aufgrund von Gerichtsentscheidungen das aktive und passive Wahlrecht zu entziehen. In soweit wählt, auch bei einer angenommenen hundertprozentigen Wahlbeteiligung, niemals die gesamte Gesellschaft.

402 Vgl. Kapitel 2.2.2.2. Im englischen Sprachraum, insbesondere der USA und Kanada, hat sich auch unter dem Schlagwort des *radical librarianship* eine Richtung bibliothekarischer Praxis etabliert, die davon ausgeht, dass die gesellschaftliche Aufgabe von Bibliotheken nur durch explizit politische Grundsätze erfüllbar ist. Diese Debatte wird in Deutschland allerdings kaum aufgegriffen. Vgl. als Beispiel für diese Bewegung Samek (2007).

Methode in Einklang zu bringen sein.⁴⁰³ Anders ausgedrückt, lässt sich der in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagene Zugang zu Sozialer Gerechtigkeit und den sich aus diesem Diskurs ergebenden Aufgaben für Bibliotheken als öffentliche Bildungseinrichtungen nicht gleichsetzen mit den Interessen und Praktiken einer Bibliothekspolitik, die wissenschaftliche Methoden insbesondere zur Untermauerung der eigenen politischen Interessen und Thesen heranzieht oder Aufgabenbestimmungen bibliothekarischer Arbeit hauptsächlich als weiteres Argument für das Bestehen und die Finanzierung von Bibliotheken darstellt.

Eine zweite Abgrenzung ist gegenüber Marketing-Aktivitäten zu treffen. In den letzten Jahren ist auch im Bibliotheksbereich verschiedentlich argumentiert worden, dass es für Bibliotheken notwendig sei, sich möglichst positiv öffentlich darzustellen, auch wenn diese Ansicht nicht von allen Angehörigen des Bibliothekswesens geteilt wird. Hierzu werden teilweise Methoden eingesetzt, die vorgeblich der Sozialwissenschaft und weit öfter der Betriebswirtschaftslehre entliehen sind. Insbesondere der *Bibliotheksindex BIX* für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken wurde mit dem Argument konzipiert, ein Instrumentarium zu benötigen, welches die Leistungen von Bibliotheken in einfach zu kommunizierenden Kennziffern abbilden würde. Mithilfe dieser standardisierten Kennziffern sei es möglich, sich gegenüber den Trägern und der Öffentlichkeit als effektive Einrichtung darzustellen. *Konrad Umlauf (2007a)* argumentiert im Rahmen der Bibliothekskonferenz Sachsen-Anhalt ähnlich, obwohl er zugleich darauf hinweist, dass der BIX nicht unbedingt für jede Bibliothek geeignet ist und es sinnvoller sei, wenn Bibliotheken für sich selber Ziele setzen. Auch bei ihm wird Wert darauf gelegt, dass solche selbstgewählten Zahlen für Bibliotheken in ihrer Argumentation und Selbstdarstellung gegenüber Trägern und der Öffentlichkeit sinnvoll eingesetzt werden könnten.

Dem Marketing inhärent ist die Fokussierung auf Aussagen und Werte, die sich positiv darstellen lassen und die relative Ausblendung von Werten, die sich nicht für eine solche Darstellung eignen. Hingegen ist es für die Analyse des Status Quo jedes gesellschaftlichen Zustandes und damit auch der einzelnen Kategorien Sozialer Gerechtigkeit notwendig, diesen Zustand möglichst umfassend und realistisch nachzubilden, wenn die Entscheidungen, die einen Einfluss auf diesen Zustand haben sollen, sinnvoll getroffen werden sollen.⁴⁰⁴ Insoweit ist die Nachbildung der gesellschaftlichen Zustände im Wirkungskreis der jeweiligen Bibliothek zu trennen von den Marketingaktivitäten der gleichen Einrichtung.

Die Verwendung wissenschaftlicher, insbesondere empirischer Methoden, hat sich in den letzten Jahren in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen etabliert. Teilweise wurde dabei auf die Betriebswirtschaftslehre und die Praxis in der freien Wirtschaft zurückgegriffen,⁴⁰⁵ teilweise auf die Sozialwissenschaft. Insbe-

403 Wichtig wird diese Trennung insbesondere im Hinblick auf die Politik bibliothekarischer Verbände, die eine Interesse daran haben, gegenüber der Politik als Träger und der Öffentlichkeit als Nutzerinnen und Nutzer bestimmte Stärken, Möglichkeiten und Einflüsse von Bibliotheken herauszustellen. Die in diesen Aktivitäten getroffenen Aussagen werden, wenn möglich, oft mit Argumenten untermauert, die zumindest oberflächlich auf einzelne wissenschaftliche Studien rekurrieren. Ungeachtet der Frage, ob diese Aussagen immer stimmig sind, ist auch zu bemerken, dass dies eine Verwendung von wissenschaftlichen Ergebnissen darstellt, die mit der vorrangig erkenntnisorientierten wissenschaftlichen Methoden konfligiert.

404 Vgl. beispielsweise *Valiris / Chytas / Glykas (2005)*, welche die Grenzen des Einsatzes von Balanced Scorecards im Bibliotheksbereich diskutieren und auch die bei der Erstellung von Balanced Scorecards notwendig zu treffenden Einschränkungen der Analyse des Ist-Zustandes problematisieren.

405 Wobei eine genauere Vergleich zwischen der Praxis in der freien Wirtschaft und in öffentlichen Einrichtungen zumeist den Eindruck vermittelt, als würden öffentliche Einrichtungen Praxen aus der Wirtschaft unflexibler umsetzen, als dies in der Wirtschaft selber geschieht und sich selber beispielsweise die für Unternehmen der freien Wirtschaft als essentiell angesehenen Kapazitäten für experimentelles Handeln nicht einräumen. Zudem scheint es auch ein Hinterherhinken hinter der Praxis der freien Wirtschaft zu geben, die selber eine Anzahl von Praxen, die unter dem Motto des New Public Management in den letzten Jahren in der Öffentlichen Verwaltung unter dem Verweis auf ihre Nutzung in der freien Wirtschaft zumeist gegen einige Widerstände eingeführt wurden, selber schon seit einiger Zeit wieder aufgegeben zu haben scheint.

sondere im Bildungsbereich ist dieser Wandel festzustellen. Dabei kommt es oft zu einer Vermischung unterschiedlicher Blickwinkel. Insbesondere werden marketingorientierte Darstellungen der Arbeit und Wirkung einer Einrichtung oft gleichzeitig als Entwicklungswerkzeug, als Analyse des Umfeldes einer Einrichtung und als gesellschaftspolitisch relevante Zielsetzung begriffen. Dieser Vermischung wohnt die Gefahr inne, die Besonderheiten der jeweiligen Blickwinkel zu übersehen. Auch hier hat sich im englischsprachigen Raum eine Kritik entwickelt, die in Deutschland bislang kaum wahrgenommen wird. *Daniel Koretz (2008)* diskutiert dieses Vermischung in der bildungspolitischen Praxis und öffentlichen Wahrnehmung anhand der in den USA verbreiteten Tests der Leistungen von Schulen und kommt zu dem Ergebnis, dass diese Tests – von denen die PISA- und die IGLU-Studien inspiriert sind – keinen nachweisbaren Einfluss auf die Steigerung der Qualität der Schulen hätten und auch nicht zu einer erhöhten Transparenz der Schulleistungen führen würden, obwohl sie einen massiven, negativen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts nehmen.⁴⁰⁶ Im Bezug auf die Exzellenz-Initiative für die deutschen Hochschulen identifiziert *Richard Münch (2007)* eine ähnliche problematische Entwicklung. Er weist nach, dass die Nutzung anderer, ebenso gut begründbarer Qualitätskriterien, als die im Exzellenzprogramm selber genutzten, zu gänzlich anderen Ergebnissen führt, als die, welche letztlich einen Ausschlag für die Zuteilung der Titel Exzellenzuniversität bzw. Exzellenzcluster gaben. Gleichzeitig konstatiert er, dass die gewählten Kriterien keine Aussagen über die Qualität der Geisteswissenschaften zulassen. *Ingola Mohr (2006)* stellt dieses Phänomen anhand von Schulprogrammen dar. Diese Schulprogramme sollen eigentlich auf der Grundlage einer Diskussion in den einzelnen Schulen – inklusive der Schülerinnen, Schüler und deren Eltern – den Ist-Zustand einer Schule, die Ziele einer möglichen Schulentwicklung und der notwendigen Schritte hin zu diesem Ziel darstellen. Dies soll einerseits ermöglichen, dass die Schulgemeinschaft sich auf gemeinsame Ziele fokussieren kann. Andererseits sollen die Schulprogramme der Öffentlichkeit den Zustand von Schulen transparent machen und den Schulverwaltungen die Möglichkeit geben, Schulen bei ihrer Entwicklung zu beraten und zu unterstützen. Die Analyse von *Mohr* stellt hingegen heraus, dass Schulprogramme in den Schulen zumeist als Mittel verstanden werden, sich möglichst positiv gegenüber der Verwaltung und der Öffentlichkeit darzustellen. Es kommt also zu einer Vermischung von Blickwinkeln, welche die Aussagekraft von Schulprogrammen und vor allem die erhoffte schulinterne Wirkung, stark einschränken.

Diese Kritiken verweisen allgesamt darauf, dass sehr klar getrennt werden muss zwischen den unterschiedlichen Blickwinkeln und Zielen einer Rekonstruktion des Status Quo im Wirkungskreis einer öffentlichen Einrichtung. Sie lassen sich auch auf Bibliotheken übertragen. Die Identifizierung von Problemen mit der Umsetzungen einzelner Kategorien der Sozialen Gerechtigkeit ist ungeeignet für marketingorientierte Darstellungen, diese wiederum sind ungeeignet für eine mögliche politische Aussage über die Aufgaben und Möglichkeiten von Bibliotheken, obwohl all diese Darstellungen ihre eigenständige Berechtigung haben. Dabei ist die Gefahr der nicht sinnvollen Vermischung unterschiedlicher Blickwinkel bei den einzelnen Schritten des in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagenen Kreislaufes nicht gleich verteilt. Während die Trennung zwischen politischer Bestimmung der Aufgaben einer Bibliothek und der Bestimmung von Aufgaben als öffentliche Einrichtung gerade bei der Eingrenzung der zu behandelnden Kategorien Sozialer Gerechtigkeit und der Analyse des durch die jeweilige Datensammlung gezeichneten Status

⁴⁰⁶ In Thesenform und mit geringerer empirischer Basis tut dies auch *Orthey (2005)*.

Quo besonders beachtet werden muss, ist die Trennung zwischen der marketinggerechten Darstellung und der Bestimmung der Aufgaben von Bibliotheken unter dem Blickwinkel als öffentlicher Einrichtung bei der Planung von Aktivitäten und der Bestimmung der Effekte dieser Aktivitäten äußerst prekär. Die marketinggerechte Darstellung erfordert eine Herausstellung positiver Effekte oder des Erreichens von Zielsetzungen, während eine realistische Evaluation das Erfassen aller Effekte und auch das Feststellen des Nicht-Erreichens von Zielen impliziert. Die Leitfrage bei letzterem Blickwinkel lautet nicht, was es für positive Effekte einer Aktivität gab, sondern welche tatsächlichen Effekte diese Aktivität hatte. So ist auch das Feststellen von negativen Effekten oder dem Umstand, dass Aktivitäten keine feststellbaren Effekte haben, unter dem Blickwinkel einer realistischen Evaluation von Interesse, während es für die marketinggerechte Darstellung eher kontraproduktiv ist.

3.2.4 Zwischenfazit

In diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit wurde versucht, zu klären, ob es auf Basis des weiter oben formulierten moralphilosophischen Instrumentariums möglich ist, eine Praxis zu formulieren, die es Bibliotheken ermöglichen würde, im Rahmen ihrer Funktion als Bildungseinrichtung sozial gerecht zu wirken.⁴⁰⁷ Dabei wurde davon ausgegangen, dass in Deutschland eine grundlegend etatistische Gerechtigkeitsideologie vorherrscht, die hauptsächlich dem Staat und den öffentlichen Einrichtungen die gesellschaftliche Aufgabe zuschreibt, für eine gerechte Gesellschaft zu sorgen.

Die gestellte Frage wurde in vier Schritten beantwortet. Im ersten wurde diskutiert, welche Schwierigkeiten sich bei der Übersetzung der als gerecht anzusehenden Regeln, die sich mit dem in dieser Arbeit verwendeten philosophischen Instrumentarium aufstellen lassen, in reales gesellschaftliches Handeln und die Bewertung von gesellschaftlichen Zuständen und der Wirkung von Strukturen ergeben. Im zweiten Schritt wurde, aufbauend auf die Problematisierung im ersten Schritt, diskutiert, welche Möglichkeiten für öffentliche Einrichtungen bestehen, ihr gesellschaftliches Umfeld zu erfassen, auf der Basis als gerecht anzusehender Regeln zu bewerten und Entscheidungen über Aktivitäten zu treffen, die einen als ungerecht angesehenen Zustand verändern sollen. Grundsätzlich wurde dabei auf den schon zuvor konstruierten Kreislauf einer kontinuierlichen Forschungspraxis zurückgegriffen und dieser für die Frage der Sozialen Gerechtigkeit modifiziert.⁴⁰⁸ Für eine Anzahl von Kategorien der sozialen Gerechtigkeit, die Thema aktueller politischer Auseinandersetzungen sind, wurde untersucht, welche wissenschaftlich Methoden adaptiert werden könnten, um es öffentlichen Einrichtungen zu ermöglichen, den Status Quo ihres Wirkungsumfeldes zu erfassen. Das Ergebnis war, dass sich zumeist zeitaufwendige Methodiken für diese Aufgabe anbieten, während die Aussagefähigkeit empirischer Methoden für den größten Teil der besprochenen Kategorien als gering angesehen wurde. Im dritten Schritt wurde versucht, die möglichen Einflüsse von Bildungsaktivitäten auf die besprochenen Kategorien Sozialer Gerechtigkeit zu ergründen. Erwartungsgemäß zeigte sich dabei, dass Bildungsaktivitäten auf eine Aufgabe und ein Thema ausgerichtet sein müssen, um gewünschte Effekte zu erzielen. Abschließend wurde im vierten Schritt herausgearbeitet, dass der vorgeschlagene Weg der Identifizierung und theoretischen Rekonstruktion des gesellschaftlichen Status Quo und der auf diese Aktivi-

⁴⁰⁷ Vg. Abschnitt 2.2.1.1

⁴⁰⁸ Vgl. Abbildung 6 (Seite 178) und 7 (Seite 202).

täten aufbauenden Steuerung der Bildungsarbeit von öffentlichen Einrichtungen auch für Öffentliche Bibliotheken zu verwenden ist. Allerdings würde es dafür einer Veränderung der bibliothekarischen Praxis benötigen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Einbeziehung des Fokus der Sozialen Gerechtigkeit in die Arbeit von Bibliotheken – die sich aus den Anforderungen der Gesellschaft an öffentliche Einrichtungen wie Bibliotheken ableiten lässt – eine intensive Auseinandersetzung mit den Zielen, den Möglichkeiten sowie dem tatsächlichen Effekten der jeweiligen Bibliothek und dem gesellschaftlichen Status Quo voraussetzt. Andererseits ist bei der Besprechung ausgewählter Kategorien Sozialer Gerechtigkeit auch offenbar geworden, dass der gesellschaftliche Status Quo sich durch bibliothekarische Bildungsaktivitäten nur sinnvoll gestalten lassen wird, wenn dieser mit möglichst ergebnisoffenen und kontinuierlich angewandten Methoden, die der Wissenschaft entlehnt werden können, untersucht und auf Basis dieser Untersuchungen Entscheidungen getroffen werden. Es ist nicht möglich, von einem gleichsam automatisch wirksamen positiven gesellschaftlichen Effekt jeder bibliothekarischen Aktivität auszugehen.

Insoweit kann, wenn diese Annahmen akzeptiert werden, eine sozial gerechte Bildungsfunktion von Öffentlichen Bibliotheken nicht einfach als eine weitere Aufgabe zu den anderen bibliothekarischen Aufgaben hinzugezählt werden. Vielmehr würde diese Aufgabe einen großen Aufwand an Arbeit bedeuten und zudem Kompetenzen vom bibliothekarischen Personal erfordern, die aktuell nicht Teil der bibliothekarischen Ausbildung, Weiterbildung oder Praxis sind. Es ist deshalb immer wieder die Frage zu stellen, mit welchem Aufwand und welcher Aussagekraft eine Einbeziehung des gesellschaftlichen Status Quo zur Steuerung bibliothekarischer Praxis und zur Planung und Bewertung von Bildungsaktivitäten von Bibliotheken betrieben werden kann. Zudem stehen nicht nur Bibliotheken vor dem Problem, zur Erfüllung ihres gesellschaftlichen Auftrags eine solche Praxis durchführen zu müssen. Deshalb wird weiterhin zu fragen sein, auf welche Vorarbeiten anderer Einrichtungen zurückgegriffen werden kann oder ob beispielsweise öffentliche Einrichtung mit einem ähnlichen Wirkungskreis bei der Erfassung und Interpretation zusammenarbeiten können.⁴⁰⁹

Im folgenden Abschnitt soll eine Bewegung – das Evidence Based Librarianship – besprochen werden, welches die Anwendung wissenschaftlicher Methoden in lokalen Bibliotheken anstrebt. Diese überwiegend in Kanada und Großbritannien initiierte Bewegung hat sich in den letzten Jahren hauptsächlich in englischsprachigen Staaten verbreitet. Die Arbeit und die Erfahrungen dieser Bewegung können für die bibliothekarische Praxis in Deutschland hilfreich sein. Es ist anhand dieses Beispiels zudem möglich, zu überprüfen, wie weit es überhaupt möglich ist, wissenschaftliche Instrumente in der alltäglichen bibliothekarischen Praxis zu nutzen, wie es in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagen wurde.

Im daran anschließenden Kapitel wird versucht, die Ergebnisse dieser Arbeit in einen möglichen bibliothekswissenschaftlichen Forschungsrahmen umzusetzen. Offenbar wirft die intensive Beschäftigung mit dem Thema Bildung und Bibliothe-

⁴⁰⁹ Zwar wird eine Kooperation von Bibliotheken mit verschiedenen anderen Einrichtungen beständig in der bibliothekarischen Literatur gefordert, allerdings liegen nur wenige tatsächliche Erfahrungen über solche Kooperationen, insbesondere solchen zwischen Bibliotheken und anderen Einrichtungen als Schulen, vor. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man auf die Erfahrungen mit Kooperationsnetzwerken aus anderen Bereichen zurückgreift, die zeigen, dass Kooperationen einen Mehraufwand an Arbeit bedeuten und nur dann zu einer produktiven Kontinuität führen, wenn sie auch einen Gewinn für alle Beteiligten ermöglichen. Vgl. *Desselhaus (2006)*. Allerdings finden sich solche nivellierenden Überlegungen selten im bibliothekarischen Feld. Vielmehr scheinen die Aufrufe zur verstärkten Kooperation beständig wiederholt zu werden, ohne einen großen Einfluss auf die tatsächliche bibliothekarische Praxis zu zeitigen.

ken, insbesondere wenn man den relativ simplen Blickwinkel der ökonomischen Verwertung von Bildungsfortschritten verlässt, aktuell zahlreiche Fragen auf, die bislang nicht zu beantworten sind. Es lassen sich allerdings auf Basis dieser Beschäftigung sinnvolle Forschungsfragen stellen und teilweise darauf aufbauend auch Forschungsansätze formulieren. Der im vorherigen Kapitel 3.1 vorgeschlagene Forschungskreislauf für einzelne Bibliotheken kann nur sinnvoll angewandt werden, wenn die Bibliothekswissenschaft sich darauf einlässt, grundlegendere Fragen des Verhältnisses von Bildung und Bibliotheken zu bearbeiten. Zu deren Beantwortung wird die Bibliothekswissenschaft auf Daten und Erfahrungen aus Bibliotheken angewiesen sein, während Bibliotheken davon profitieren würden, wenn grundlegende Zusammenhänge, die über den eigenen Wirkungskreis hinausgehen, untersucht werden.⁴¹⁰

3.3 Evidence Based Librarianship

In den letzten Jahren hat sich im Bibliothekswesen anderer Staaten unter der Bezeichnung Evidence Based Librarianship (EBLS)⁴¹¹ eine Bewegung etabliert, welche tendenziell für die in der vorliegenden Arbeit aufgezeigten Fragestellungen, im Rahmen der bibliothekarischen Praxis, Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Unter anderem scheint es unter Rückgriff auf diese Bewegung möglich zu sein, einige Schritte im weiter oben vorgeschlagenen Forschungskreislauf inhaltlich klarer zu fassen.⁴¹² Bislang wurde benannt, was in den betreffenden Schritten – insbesondere bei der Operationalisierung von möglichen Kategorien von Bildungsaktivitäten und Sozialer Gerechtigkeit, beim Erfassen des Status Quo und der Analyse dieses Status – erforderlich sei. Mithilfe des EBLS scheint es möglich, diesen Schritten konkretere Aktivitäten zuzuordnen.

EBLS als Bewegung zu beschreiben, ist selbstverständlich problematisch, da dieser Begriff mit dem Bild einer politischen Bewegung verbunden ist. Tatsächlich sind aber Parallelen zu solchen politischen Bewegungen offensichtlich. Diese waren in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich dann erfolgreich, wenn sie von relativ autonom arbeitenden Gruppierungen in unterschiedlichen Zusammenhängen getragen wurden, die zwar ein grundsätzliches Ziel verfolgten und immer wieder für bestimmte Zeiträume zusammenarbeiteten, ihre Arbeit aber durchaus flexibel bezogen auf ihr jeweiliges Umfeld organisieren konnten. So waren beispielsweise die feministische und die ökologische Bewegung erfolgreich, weil Gruppen in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen – Parteien, Gewerkschaften, Religionsgemeinschaft, der außerparlamentarischen Bewegung – verteilt an einem Hauptthema arbeiteten und es ihnen gelang, die Diskurse und Entscheidungen in ihrem Umfeld nachhaltig zu prägen. Zwar gab immer auch Organisationen, die sich explizit einem Thema verschrieben – bekannt sind im Bereich der Ökologie *Greenpeace*, *Robin Wood* oder der *Bund für Umwelt und Naturschutz* – und deshalb als Bezugspunkt der jeweiligen Bewegung gelten können, dennoch wird der nachhaltige Erfolg politischer Bewegungen heute vor allem durch eine Verankerung in unterschiedlichen Zusammenhängen garantiert. Dies macht es immer schwierig, genau zu bestimmen, wer zu einer Bewegung zu zählen ist, was die konkreten grundsätzlichen Aussagen einer Bewegung sind oder wann eine Bewegung been-

410 Ähnliche Überlegungen zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Weiterbildungsforschung finden sich bei *Schrader (2006)*.

411 Die hier verwendete Bezeichnung und die Abkürzung EBLS werden nicht allgemein in der Bewegung geteilt, was auch ein Zeichen dafür ist, dass sich diese bislang nicht institutionalisiert hat. Vielmehr existieren unterschiedliche Benennungen und Abkürzungen, beispielsweise verwenden *Andrew Booth (2006)* und *Lisa Given (2007)* für den längeren Namen evidence-based library and information practice die Abkürzung EBLIP, *Denise Koufogiannakis und Ellen Crumley (2006)* und *Lindsay Glynn (2006)* die Abkürzung EBL.

412 Vgl. Abbildung 6 idealtypischer Kreislauf einer kontinuierlichen Forschungspraxis, in Anlehnung an Evaluationskreisläufe (Seite 178) und Abbildung 7: idealtypischer Kreislauf einer kontinuierlicher Bestimmung des Status Quo Sozialer Gerechtigkeit im Bezug auf öffentliche Einrichtungen (Seite 202).

det ist. Oft ist dies nicht einmal in der jeweiligen Bewegung geklärt, zudem gibt es immer wieder Akteure und Akteurinnen, die sich selber nicht zu einer Bewegung zählen wollen, obwohl andere dies tun und andersherum auch solche, die sich gerne zu einer Bewegung rechnen würden, obwohl sie von anderen Teilen der Bewegung ausgeschlossen werden.⁴¹³ Dennoch lässt sich die Bedeutung solcher Bewegungen heute nicht mehr leugnen.

Die Grenzen solcher Bewegungen sind meist umkämpft und gerade der Politologie bleibt oft wenig mehr übrig, als gemeinsame Grundsätze einer Bewegung, einige unumstritten zu einer Bewegung zu zählenden Protagonisten und allgemein akzeptierte Grundlagentexte und -publikationen zu benennen. Dies ist beim Evidence Based Librarianship ähnlich.

EBLS zielt letztlich auf eine signifikante Änderung der bibliothekarischen Praxis, indem es eine Verankerung wissenschaftlicher Praxis auf Ebene einzelner Bibliotheken anstrebt. Dies passiert hauptsächlich durch die lokale Arbeit einzelner Bibliothekarinnen, Bibliothekare und einiger – vor allem kanadischer – Hochschulangehöriger, allerdings existiert keine Einrichtung, welche die Anwendung und Entwicklung des EBLS vorgeben oder kontrollieren würde. Es lassen sich einige besonders aktive Akteure und Akteurinnen ausmachen, die aber ebenso keine Entscheidungsgewalt über die anderen Aktiven des EBLS haben. Unbestreitbar wird die Zeitschrift *Evidence Based Library and Information Practice* zu dieser Bewegung gezählt werden können, während dies bei anderen Zeitschriften schwieriger ist. Angesichts der Häufigkeit von Artikeln, die sich als EBLS-relevant verstehen lassen, lässt sich konstatieren, dass auch *Performance Measurement and Metrics* und *Library & Information Science Research* zumindest teilweise durch dieser Bewegung genutzt werden. Ebenso lässt sich nicht bei jeder Forschung in Bibliotheken absolut sicher bestimmen, ob diese zur EBLS zu zählen ist oder nicht. Insoweit wird die im Weiteren unternommene Darstellung des EBLS und die Zuordnung von einzelnen Beispielen zu dieser Bewegung in vielen Punkten diskutierbar bleiben, zumal sie auf publizierte Beispiele zurückgreift, ohne auf die nicht publizierte Praxis in Bibliotheken eingehen zu können. Dennoch scheint es außerhalb des deutschen Sprachraums eine Entwicklung hin zur EBLS zu geben, die hier in Grundzügen dargestellt und auf die Möglichkeit, dazu beizutragen, die Bildungseffekte von Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland zu identifizieren und zu modifizieren, befragt wird. Eine erschöpfende Darstellung oder gar eine Geschichtsschreibung des EBLS wird dies nicht darstellen.

3.3.1 Grundlagen des Evidence Based Librarianship

3.3.1.1 KRITIK AM NEW PUBLIC MANAGEMENT

EBLS entstand im Rahmen des britischen, des US-amerikanischen und vor allem des kanadischen Bibliothekswesens. Die Bibliotheks- und Bildungswesen der drei Staaten sind seit Jahrzehnten gekennzeichnet durch Steuerungsmodelle, die in Deutschland teilweise ebenfalls unter dem Titel des New Public Management (NPM) in den letzten Jahren umgesetzt wurden.⁴¹⁴ Die Überzeugung, welche das

⁴¹³ Diese Auseinandersetzungen um die Abgrenzungen lässt sich beispielhaft anhand der ökologischen Bewegung in Deutschland nachzeichnen, die zumeist versuchte, sich von Rechtsextremen abzugrenzen, welche sich selber zu dieser Bewegung zählen wollten. Dabei wurde von der Bewegung selber auf die unterschiedlichen Grundlagen des Interesses am Naturschutz – das bei Rechtsextremen zumeist auf die heimische Ökologie reduziert und mit dem Ziel, Ethnien voneinander zu trennen und ihnen einen jeweiligen ökologischen Raum zuzuschreiben, verbunden ist – verwiesen.

⁴¹⁴ Eingeschränkt werden muss, dass die Umsetzung des NPM in den unterschiedlichen Bundesstaaten bzw. in Großbritannien Ländern, stark differiert. Insbesondere in Großbritannien ist diese Differenz immens. Während das englische Bildungs-, Gesundheits- und Bibliothekswesen nahezu vollständig mit den Werkzeugen des NPM gesteuert wird, scheint es in Schottland einen relativen Widerwillen gegen den Einsatz von Standards und anderen Werkzeugen des NPM zu geben, während Wales und Nordirland sich

NPM fundiert, ist die Annahme, dass die Übernahme von Steuerungs- und Kontrollinstrumenten der freien Wirtschaft in die öffentliche Verwaltung und in öffentliche Einrichtungen zu einer effektiveren und effizienteren Arbeit dieser Einrichtungen führen würde. Einen wichtigen Anteil hat dabei die beständige Evaluation der Arbeit von öffentlichen Einrichtungen durch den Vergleich der Ergebnisse ähnlicher Einrichtungen und der Erstellung von nationalen und internationalen Standards, anhand deren die Qualität der jeweiligen Einrichtungen gemessen werden können soll.⁴¹⁵ Diese Vorstellung schlägt sich in der Anforderung an Einrichtungen nieder, beständig selbstständig zu beweisen, welche Effekte ihre Arbeit zeitigt, wie effektiv sie ihre Mittel einsetzen und in welchem Maße sie die an sie gestellten Anforderungen erfüllen. Von staatlicher Seite wurden solche Nachweise zur anteiligen Grundlage der Finanzierung von Bibliotheken herangezogen, ebenso fordern zahlreiche Drittmittelgeber ähnliche Rückmeldungen. Angenommen wurde, dass auch die Öffentlichkeit an solchen Nachweisen interessiert sei und mit der Veröffentlichung solcher Ergebnisse die Transparenz der Arbeit öffentlicher Einrichtungen erhöht würde.

Eine Erfahrung mit der jahrelangen Anwendung von unterschiedlichen Testinstrumentarien auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen war, dass sich diese immer wieder als ungenügend herausstellten. Es ließe sich für das kanadische, us-amerikanische und das englische Bibliotheks-, Bildungs- und teilweise auch das Gesundheitswesen heute eine Geschichte der sich abwechselnden nationalen Standards, übergreifend empfohlenen Evaluationsmethoden oder Ansätze der lokalen Selbst- und Fremdevaluationen schreiben.⁴¹⁶ Gegenüber allen bisher vorgeschlagenen nationalen Standards für Bibliotheken und Bildungseinrichtungen wurden relativ schnell jeweils folgende Kritiken geäußert:

1. Die verwendeten Kennziffern wurden als ungenügend zur Darstellung der Arbeit der untersuchten Institutionen empfunden.
2. Die Unterschiedlichkeit der untersuchten Institutionen, insbesondere die sich durch unterschiedliche soziale, ökonomische, räumliche und infrastrukturelle Voraussetzungen ergebenden Anforderungen und Aufgaben, würden im Rahmen der Standards nicht genügend abgebildet.
3. Die Auswahl der in den Evaluationen und Standards untersuchten Bereiche würde eine Reihe bestimmter Einrichtungen bevorzugen, die nicht durch Qualitätsmerkmale, sondern politische Interessen ausgewählt seien.
4. Die Transparenz, welche durch einheitliche Standards erreicht werden sollte, sei durch diese nicht hergestellt worden, da die Interpretation der jeweils zurückgelieferten Ziffern realistisch nur auf genauen Kenntnissen über die jeweiligen Einrichtungen und deren Arbeit basieren könnte.
5. Die Fixierung auf ausgewählte Kennziffern würde die Einrichtungen dazu zwingen, sich auf das Erreichen dieser Kennziffern zu konzentrieren, ohne einen wirklichen Spielraum zu erhalten, sich als Ein-

im Bezug auf das NPM zwischen diesen beiden Polen bewegen. Gemeinhin wird deshalb vom englischen Bildungs- und Bibliothekssystem berichtet, wenn es um die positiven und negativen Wirkungen des NPM in Großbritannien geht, nicht von den Systemen der drei anderen Länder. Auffällig ist allerdings, dass sich die Erfolge und Mißerfolge der Bildungssysteme in England und Schottland, trotz unterschiedlicher Steuerungsmodelle, gleichen. Vgl. *West (2008)*.

⁴¹⁵ Das NPM ist selbstverständlich nicht alleine durch diese Standards und Rankings gezeichnet. Hier ist allerdings nicht der Platz für eine Darstellung des gesamten Konzeptes der NPM, die auch eine Würdigung der reichhaltigen Kritik enthalten müsste. Vgl. für eine Übersicht, die dies teilweise leistet *Jann / Röber / Wollmann (2006)*.

⁴¹⁶ Vgl. *West (2008)*, *Koretz (2008)*. Teilweise wird dies in Texten, die jeweils neue Methoden der Evaluation im Bibliotheks- und Bildungswesen vorstellen, auch getan.

richtung auf die Anforderungen der jeweiligen Community einlassen zu können.⁴¹⁷

Letztlich erwies sich bislang jeder nationale Standard und jedes Evaluationsinstrument als überarbeitungswürdig, zumeist stellte sich der mögliche Wirkungsgrad der einzelnen Instrumente bei der realen Anwendung als geringfügiger heraus, als anfänglich erwartet. *Wilson / Town (2006)* untersuchten zum Beispiel die langfristigen Effekte des *Quality Maturity Models*, welches als Benchmarking-System die Qualität der Arbeit in Bibliotheken steuern und verbessern soll. Ihre Ergebnisse, die allerdings nur anhand dreier Bibliotheken gewonnen wurden, zeigten nach einer fünfjährigen Anwendung dieses Modells, dass von ihm die Bibliothek profitierte, welche vor der Einführung des Modells schon gute Performance-Ergebnisse vorweisen konnte, während die beiden anderen Bibliotheken sich weder signifikant verbessert oder verschlechtert hatten. Insoweit hatte sich der Anspruch, mit dem Modell ein für alle Bibliotheken sinnvolles Instrument der Qualitätssteuerung zu schaffen, nicht erfüllt. Die wenigen Evaluationen der tatsächlichen Effekte von Benchmarking-Modellen und nationalen Standards kommen zu ähnlichen Ergebnissen.

Daniel Koretz (2008) beschreibt in seiner umfassenden Studie zum Einsatz dieser Instrumente im US-amerikanischen Bildungssystem sogar, dass diese tendenziell zu einer signifikanten Verschlechterung der Qualität der Bildungseinrichtungen führen würden. Schulen würden dazu tendieren, Schülerinnen und Schüler zum Bestehen in den – für die Zensurenggebung vollkommen irrelevanten – Tests, auf denen die Standards und Evaluationen basieren, zu erziehen, anstatt ihrem Bildungsauftrag nachzukommen.⁴¹⁸

Während die Kritik an den ständig veränderten Evaluationsmethoden und Standards relativ selten publiziert wird, scheint sie doch in den betreffenden Bereichen verbreitet zu sein.⁴¹⁹ EBLs kann als Versuch begriffen werden, diese Kritik in ein handhabbares Programm für einzelne Bibliotheken umzusetzen, ohne dabei die grundsätzliche Kritik, welche zum Einsatz dieser Instrumente führte – nämlich das Bibliotheken und andere öffentliche Einrichtungen nicht in der Lage wären, die Effekte ihrer Arbeit nachzuweisen – zu ignorieren. Vielmehr versucht das EBLs, diese beiden Kritiken aufzugreifen.

Es gibt bislang keine Geschichtsschreibung des EBLs. Wie bei allen Bewegungen lassen sich historisch weiter zurückliegende Ansätze, Aussagen und Aktivitäten finden, die in bestimmter Weise als Vorläufer beschreiben werden können. Insoweit ist es schwierig, zu bestimmen, ab welchem Zeitpunkt von einer eigenständigen Bewegung gesprochen werden kann. *Andrew Booth (2006)*, der als einer der Hauptakteure des EBLs gelten kann, deutet an, dass das EBLs sich erst nach dem Jahr 2000 entwickelte. Ein erstes Überblickswerk veröffentlichten *Booth und Anne Brice* mit *Evidence-based practice for information professionals: a handbook* dann 2004,⁴²⁰ die eindeutig zu dieser Bewegung zu zählende Zeitschrift *Evidence Based Library and Information Practice* erscheint seit 2006. Diese

417 Verschiedentlich wurde – wenn auch nicht im Bibliotheksbereich – eine polemische Verbindung zwischen dem „Regime der Kennziffern“ (*Münch, 2006*, S. 112) und der Steuerung der Wirtschaft im Rahmen der Planwirtschaft in der Sowjetunion hergestellt.

Vgl. auch *Oelkers / Reusser / Berner / Halbheer / Stolz (2008)*, dort insbesondere das Kapitel 2.6 „Kritik an Standards und Tests“ (S. 52-60) in welchem diese Kritikpunkte ausführlicher dargestellt werden und *Orthey (2005)*.

418 Dies wird als „teaching to the test“ auch anderer Stelle mehrfach kritisiert.

419 Sie lässt sich beispielsweise in zahlreichen bibliothekarischen Podcasts aus dem englischen Sprachraum – beispielsweise *Uncontrolled Vocabulary*, *LISTen* oder *talk with talis* – heraushören oder bei persönlichen Kontakten zu Bibliothekarinnen und Bibliothekaren, die nicht in den Leitungsfunktionen ihrer Einrichtungen angestellt sind. Die relativ schnelle Verbreitung des EBLs deutet zudem darauf hin, dass Versuche, dem Paradigma der nationalen Standards und außerhalb der Bibliotheken formulierten Evaluationen zumindest zum Teil widersprechen zu können, auf eine breite Nachfrage in den Einrichtungen treffen.

420 *Booth / Brice (2004)*.

Zeitschrift wird von der *University of Alberta, Canada* herausgegeben. Insgesamt ist auffällig, dass der Großteil der programmatischen Texte des EBLs an kanadischen Universitäten entstanden ist.

3.3.1.2 PROGRAMMATIK DES EVIDENCE BASED LIBRARIANSHIP

Programmatisch geht es dem EBLs darum, den einzelnen Bibliotheken die Definitionsmacht über die Effekte und die Qualitätsdefinition der eigenen Arbeit zu übertragen und sie gleichzeitig mit Instrumenten auszustatten, welche den Nachweis und die Modellierung dieser Effekte ermöglichen. Es wird implizit angenommen, dass die sinnvolle Definition der möglichen Effekte einer Bibliothek vor allem aus dieser selber heraus getätigt werden könne. Bestritten wird dabei nicht, dass ein Nachweis der Effekte bibliothekarischer Arbeit sinnvoll wäre, es wird allerdings bezweifelt, dass solche Effekte durch die Formulierung von Standards, die fast durchgängig aus Kennziffern bestehen, und dem ständigen Vergleich mit der Arbeit anderer Bibliotheken, ausreichend zu erfassen wären.

Das EBLs versucht, die einzelnen Bibliotheken zu eigenständig durchgeführten wissenschaftlichen Untersuchungen ihrer eigenen Praxis zu befähigen. Dies schließt an der Überlegung an, dass ein relevanter Teil des bibliothekarischen Personals eine akademische Ausbildung durchlaufen hat und deshalb per Definition auch in der Lage sein müsste, eigenständige Forschungen durchzuführen. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass Personal, welches in einer Bibliothek mit der alltäglichen Arbeit vertraut ist, auch in der Lage sei, die jeweils relevanten Forschungsfragen für ihre Einrichtung zu formulieren. Mit diesen Forschungen soll, neben der Befriedigung wissenschaftlichen Interesses, erreicht werden, dass Bibliotheken den Standards und Evaluationsmodellen, welche zumeist außerhalb der Bibliotheken entwickelt wurden, eigene Bewertungen entgegenstellen können, welche fairer und selbstbestimmter gewählt sind. Dem möglichen Vorwurf, nur positive Merkmale auswählen zu wollen, die jeder Selbstdarstellung der Effekte einer Bibliothek gemacht werden kann, wird im EBLs versucht, mit einem wissenschaftlichen Ethos entgegenzuwirken.⁴²¹

Der wissenschaftliche Ethos drückt sich in folgenden Merkmalen aus, die sich in fast jedem Text der EBLs wieder finden lassen:⁴²²

1. *Klare Formulierung der Forschungsfragen mit eingehender Begründung des Forschungsinteresses.* Zumeist wird dabei beschrieben, welche Erwartungen an ein bestimmtes bibliothekarisches Programm gerichtet werden, deren Umsetzung im Rahmen der jeweiligen Studie überprüft werden soll. Die Forschenden verorten sich explizit als forschende Individuen mit ihren spezifischen Interessen.
2. *Durchführung aus dem Blickwinkel der Nutzerinnen und Nutzer.* Wenn es auch beständig zur Zusammenarbeit mit Forschenden verschiedener Hochschulen kommt, wird der Großteil der Arbeit durch aktive Bibliothekarinnen und Bibliothekare durchgeführt. Dabei basieren alle Forschungen auf Untersuchungen im alltäglichen Betrieb der Bibliothek oder Interviews mit tatsächlichen Nutzerinnen und Nutzern. Es geht also um eine Forschung, die am Blickwinkel der

⁴²¹ Dies ist auch bedeutsam, da die nationalen Standards und Evaluationsmodelle mit dem Anspruch konstruiert wurden, Merkmale zu definieren, die für jede Einrichtung gleich angewandt werden können und deshalb aussagekräftiger und objektiver zu sein, als die Beschreibungen der eigenen Arbeit durch die jeweiligen Einrichtungen.

⁴²² Vgl. insbesondere zum wissenschaftlichen Ethos und dem Ziel, sinnvoll anwendbare Methoden möglichst ausführlich zu beschreiben, McDowell / Banwell / Marples (2002), Bowler / Large (2008), Kuruppu (2007), Corradini (2006), Given (2006), Shenton / Dixon (2004a), Train / Elkin (2001), Farrell (2008), DeLuca / Mullins / Lyles / Crepaz / Kay / Thadiparthi (2008).

Nutzerinnen und Nutzern orientiert ist und nicht vorrangig am Fokus der jeweils untersuchenden Institution.

3. *Ausführliche Schilderung der angewandten Methode, der Durchführungsschritte und Probleme, die bei der Umsetzung der Methode auftraten.* Die Studien vermitteln oft den Eindruck, weit mehr als andere wissenschaftliche Studien, am Grundgedanken der Wiederholbarkeit festzuhalten. Grundsätzlich werden die Methoden in einer Weise beschrieben, die es möglich macht, sie auf Grundlage des einzelnen Textes anderswo direkt zu wiederholen. Zudem nehmen die Texte den wissenschaftliche Anspruch soweit ernst, dass sie durchgängig der Fehler- und Problembetrachtung eine wichtige Stellung einräumen. Kaum einer der Texte berichtet ausschließlich positiv von den unternommenen Forschungsaktivitäten.
4. *Ausführliche Schilderung der Ergebnisse, ungeachtet ihres Inhalts.* Ein Großteil der Studien, die im Rahmen des EBLs unternommen wurden, kommen zu Ergebnissen, die für die jeweilige Bibliothek nicht positiv ausfallen. Zumeist müssen die Erwartungen an untersuchte bibliothekarische Programme als nicht erfüllt beschrieben werden. Ausgehend von der Überlegung, dass diese Ergebnisse zum Treffen informierter Entscheidungen genutzt werden sollen, ist dies nicht unbedingt negativ. Würde die Studien aus Marketinggründen unternommen, wären solche Ergebnisse allerdings unpublishbar.

Interessant ist, dass sich in der kurzen Zeit, in der von einer Bewegung des EBLs gesprochen werden kann, schon Veränderungen in den Zielsetzungen ergeben haben. *Andrew Booth und Anne Brice (2004)* hatten im einleitenden Text ihres Sammelbandes die EBLs noch sehr eng an das Paradigma der Effizienz gebunden. Sie beschrieben den Forschungsprozess, angelehnt an der Evidence-Based Practice im medizinischen Bereich, in fünf Schritten:

1. identification of a problem or question
2. finding as efficiently as possible, the best evidence to answer the question
3. appraising the evidence for validity and usefulness
4. applying the results to a specific population
5. evaluating the outcome of the intervention⁴²³

Diese Orientierung an der Terminologie von Effizienz und möglichst hoher Effektivität scheint allerdings relativ schnell aufgegeben worden zu sein.⁴²⁴ Auch wurde binnen Kurzem die strikte Orientierung an „Interventionen“ aufgegeben. Die Vorstellungen der Interventionen wurde in den ersten Ansätzen des EBLs aus dem Bereich der Medizin übernommen, in welchem sich die Evidence-Based Practice als kleinteiliges Forschungsparadigma für eigenständig arbeitende Ärzte und Ärztinnen etabliert hat. Das medizinische Personal nimmt dabei eine wichtige Funktion im Rahmen der medizinischen Forschung ein, indem sie von ihren Patientinnen und Patienten direkt ausgehen und hauptsächlich den Effekt von modifizierten Eingriffen in einer Krankheitsverlauf forschend überprüfen. Ein Äquivalent im bibliothekarischen Rahmen wäre, wenn unter einem Nutzerinnen- und Nutzerzentrierten Fokus hauptsächlich die Effekte von neuen bibliothekarischen

⁴²³ Booth / Brice (2004), S. 6.

⁴²⁴ Wie Boltanski / Chiapello (2006) in ihrer Studie zur Veränderung von Managementpraktiken und dem Diskurs von Managementliteratur an einem umfassenderen Thema herausarbeiten, geht ein solches „Vergessen“ einer prägenden Terminologie immer mit einer Veränderung der grundlegenden Vorstellungen und Praxen einher.

Angeboten untersucht würde. Obwohl auch dies geschieht, wurden im Rahmen des EBLs hauptsächlich eine Anzahl von Untersuchungen der schon etablierten alltäglichen Bibliothekspraxis vorgenommen, insbesondere wurde oft ein längerfristiger Wirkungszeitraum in den Blick genommen und weniger die relativ zeitnahe Messung von Effekten einzelner Projekte, wie sie in den meisten Projektevaluationen vorgesehen ist.

Obwohl die Gründe der sich verändernden Praxis des EBLs – im Gegensatz zum Vorbild im medizinischen Bereich – und die tatsächlichen Entwicklungslinien sich wohl erst mit einem zeitlichen Abstand untersuchen lassen werden, scheint es doch begründet, die Tendenz festzuhalten, dass die Forschenden im Kontext des EBLs in starkem Maße soziale und politische Themen im Rahmen ihrer bibliothekarischen Arbeit untersuchen und sich weniger an Themen wie der effizienten Verwendung von Mitteln, der Effektivitätssteigerung oder der Operationalisierung von Qualitätsansprüchen interessiert zeigen. Offenbar stellen sich ihnen die Anforderungen, die an ihre Einrichtung aus der Sicht der lokalen Nutzerinnen und Nutzer gestellt werden, hauptsächlich als soziale Ansprüche dar. Zu fragen wäre, ob die Wahrnehmung solcher Anforderungen hauptsächlich aus den persönlichen Vorstellungen, dem Berufsethos der einzelnen Bibliothekarinnen und Bibliothekare oder den tatsächlichen Anforderungen der lokalen Gesellschaft erklärt werden kann. Ebenso bedeutet diese Verschiebung nicht, dass Qualitätsansprüche an Bibliotheken oder übergreifende Darstellungen und Vergleiche vollkommen obsolet wären. Sie scheinen allerdings im Rahmen des EBLs wenig zu interessieren.

Eine weitere grundlegende Forschungsfrage, die im Rahmen des EBLs verstärkt aufkam, war die nach dem tatsächlichen Verhalten der Nutzerinnen und Nutzer in der Bibliothek und den Gründen für ihre Bibliotheksnutzung. Ein guter Teil des EBLs lässt sich user-centred approach beschreiben, die im Gegensatz zur der an Institutionen oder Gesamtsystemen orientierten Evaluationen im Rahmen des NPM steht.

3.3.1.3 RÜCKWIRKUNG IN DIE AKADEMISCHE FORSCHUNG: DAS LIBRARY GAME LAB OF SYRACUSE

Welchen Einfluss die EBLs entwickeln wird, bleibt abzuwarten. Es scheint allerdings, als würde sie – inklusive ihrer implizit enthaltenen Kritik an der allzu radikalen Anwendung der Paradigmen des NPM – auch auf die akademische Forschung und Ausbildung zurückwirken. Das Anfang 2007 gegründete *Library Game Lab* (LGL) an der *School of Information Studies* an der *Syracuse University, NY* übernimmt Grundzüge des EBLs und kann als Beispiel für den Einfluss der Programmatik des EBLs auf die universitäre Praxis gelten.⁴²⁵

Das LGL beschäftigt sich mit den Einsatzmöglichkeiten von Brett-, Konsolen- und Computerspielen in Öffentlichen Bibliotheken und Schulbibliotheken in den USA und mit den auftretenden Effekten und Erfahrungen sowie mit den Verbindungen dieser Spiele zu anderen Aufgaben der Bibliotheken. Ein großer Teil der Arbeit bestand bislang darin, Erfahrungen mit Spielen in Bibliotheken zu sammeln und Hinweise für Aktivitäten mit Spielen zu vermitteln.⁴²⁶ Ein anderer Teil bestand darin, durch Umfragen den realen Einsatz von Spielen in Bibliotheken zu erfassen und darzustellen.⁴²⁷ Von Interesse sind für das LGL bislang hauptsächlich, wie Spiele in Bibliotheken eingesetzt werden können, um einerseits die Bibliothek als Zentrum der jeweiligen Community zu etablieren und dabei an die Medienrealität

⁴²⁵ Vgl. <http://gamelab.syr.edu/>.

⁴²⁶ Vgl. insbesondere den von *Scott Nicholson*, Head des LGL, verantworteten Podcast *Games in libraries* (<http://www.gamesinlibraries.org/>). Dennoch haben mehrere Interviewte in diesem Podcast den Wunsch geäußert, mehr empirische Daten zu diesem Themengebiet zu erhalten und weniger success stories.

⁴²⁷ *Nicholson (2008), Nicholson (2009)*.

der potentiellen Nutzerinnen und Nutzer anzusetzen und andererseits Spiele einzusetzen, um andere Aufgaben der Bibliotheken zu unterstützen. Bei diesen Aufgaben geht es nicht allein darum, über den Umweg der Spiele Jugendliche in book-rich environments zu bringen, sondern auch darum, Spiele direkt zur Vermittlung von Lerninhalten, zur Stimulation von Kommunikation oder als Ansatz, um Menschen mit einer gewissen Technikferne an Computer heranzuführen, einzusetzen.

Nicht von Interesse scheint in der Arbeit der LGL bislang die Formulierung von Standards oder Evaluationsmodellen zu sein. Vielmehr vermitteln die Forschungen und Veröffentlichungen den Eindruck, als sei der mögliche positive Effekte des Einsatzes von Spielen in Bibliotheken nur über einen persönlichen Zugang zu den Spielerinnen und Spielern und im Kontext der jeweiligen Bibliothek nachweisbar. Dabei wird dem Einsatz von Modellen des NPM nicht widersprochen, sondern diese werden vielmehr einfach nicht thematisiert, während der Fokus auf die Effekte bei den jeweils dargestellten Veranstaltungen gelegt wird.

Letztlich folgt das LGL der Programmatik des EBLs, indem es grundsätzlich auf der Ebene einzelner Bibliotheken Forschungsfragen stellt, die sich aus der Arbeit der Bibliothekarinnen und Bibliothekare – bei denen es in den USA innerhalb der letzten Jahre eine intensivere Hinwendung zum Einsatz von Spielen im Bereich der Öffentlichen Bibliotheken hat – ergeben. Dabei wird versucht, die Untersuchungsansätze so darzustellen, dass sie grundsätzlich in anderen Bibliotheken wiederholbar sind. Zudem werden Ergebnisse, die für bestimmte Veranstaltungen, Spiele oder Bibliotheken negativ ausfallen, ebenso vermittelt, wie positive.

3.3.1.4 BEZUG DES EVIDENCE BASED LIBRARIANSHIP ZUR VORLIEGENDEN ARBEIT

Das EBLs bietet einen konzeptionellen Rahmen, welcher den in dieser Arbeit vorgeschlagenen ständigen Forschungskreislauf in Bibliotheken als möglich erscheinen lässt. Wurde bisher hauptsächlich herausgearbeitet, dass eine ständige Forschungspraxis auf der Ebene einzelner Bibliotheken für die Steuerung der bibliothekarischen Arbeit sinnvoll ist, um informierte Entscheidungen zu treffen, zeigt das Entstehen der Bewegung des EBLs, dass es auch praktisch möglich ist, solche Forschungen vorzunehmen. Insbesondere das Insistieren auf einem wissenschaftlichen Ethos im EBLs lässt sich mit der in der vorliegenden Arbeit getroffenen Feststellung, dass für eine sinnvolle Entscheidung in bibliothekarischen Einrichtungen Entscheidungsgrundlagen notwendig sind, die durch den Einsatz wissenschaftlicher Methoden erarbeitet wurden, zusammenbringen. Nicht beantwortet werden kann mit diesem Hinweis, ob auf der Grundlage dieser Forschungen tatsächlich Entscheidungen getroffen werden können, die einen größeren Einfluss auf die erzielten Effekte von Bibliotheken haben, als bisher verwendete Entscheidungsfindungsprozesse. Dies wäre erst nach einem längerfristigen Einsatz des Forschungskreislaufes möglich.⁴²⁸

Im folgenden Abschnitt werden kurz Beispiele für Studien, die sich dem EBLs zuordnen lassen, vorgestellt. Dies soll einen Überblick liefern über die Methoden, welche sich offenbar für Forschungen in Bibliotheken durch bibliothekarisches Personal anbieten. Zudem wird so die Breite der im Rahmen des EBLs thematisierten Fragen offensichtlich. Die Übersicht wird aber auch, wie im darauf folgenden Abschnitt diskutiert wird, die Kompetenzen und Voraussetzungen zu benennen helfen, die für eine solche Praxis notwendig scheinen. Die folgende

⁴²⁸ Das eine theoretische Herleitung dieser Möglichkeit alleine als Beweis nicht ausreichend ist, zeigt das Beispiel des NPM, welches ebenso mit dem Anspruch formuliert wurde, zur Verbesserung der Arbeit von öffentlichen Institutionen beitragen zu können, ohne dass diese Effekte in dem Maße eintraten, wie dies aus den theoretischen Ableitung bei der Einführung des NPM erwartet wurde.

Darstellung erhebt keinen Anspruch darauf, tatsächlich alle Studien und Ansätze, die dem EBLs zuzuordnen sind, darzustellen, was schon durch die oben beschriebene Schwierigkeit, EBLs klar von anderer bibliothekarischer Forschung abzugrenzen, kaum möglich wäre. Vielmehr stellt sie eine Auswahl von Texten dar. Bei dieser Auswahl wurde versucht, das Feld des EBLs möglichst umfassend abzudecken und einen Eindruck von Bemühungen auf diesem Feld zu vermitteln.

3.3.2 Anwendungsbeispiele des Evidence Based Librarianship

Im folgenden Abschnitt werden Beispiele des EBLs dargestellt, um die Breite der verwendeten Forschungsansätze und untersuchten Themen abzubilden. Die Auswahl ist mit großer Wahrscheinlichkeit nicht vollständig, aber im gewissen Maße repräsentativ. Auch die Wirkmächtigkeit des EBLs ist durch ihren kleinteiligen Ansatz und die jeweils gewählten Instrumentarien begrenzt. Diese Grenzen werden am Ende des Abschnittes debattiert. Ebenso wird diskutiert werden, wie die in dieser Arbeit vorgeschlagene bibliothekarische Praxis von der angewandten EBLs profitieren kann.

3.3.2.1 STRUKTURIERTE UND NARRATIVE INTERVIEWS

Ein Großteil der im Rahmen des EBLs unternommenen Studien nutzen das Instrument des wissenschaftlichen Interviews. Dieses unterscheidet sich vom journalistischen Interview durch das Erkenntnisinteresse, aufgrund dessen das Interview durchgeführt wird. Zudem folgen wissenschaftliche Interviews in der Regel einem zuvor strukturierten Ablaufplan, welcher aus einer Reihe unterschiedlich stark strukturierter Interviewmethoden, ausgerichtet auf das jeweilige Forschungsinteresse, gewählt wird. Im Allgemeinen wird in der wissenschaftlichen Praxis angestrebt, dass die Instrumente, die in einem solchen Interview verwendet werden – also vor allem Fragebögen – einem Pretest unterzogen wurden, in welchem die Validität und Verständlichkeit des Interviewkonstrukts überprüft werden soll, auch wenn dies im Rahmen des EBLs zumeist nicht getan wird. Ein weiterer relevanter Unterschied zwischen dem wissenschaftlichen und dem journalistischen Interview besteht in der Interpretation und Reflexion über die gewonnenen Ergebnisse. Insbesondere wird versucht, mit dem Problem der sozial erwünschten Antworten umzugehen. Kritisch ist bei wissenschaftlichen Interviews immer die Auswahl der Interviewten, welche bei einer zu gelenkten Selektion eher zu erwünschten statt zu realistischen Ergebnissen führen kann und die zu positivistischer Interpretation der Interviews. Wissenschaftliche Interviews sind immer im Rahmen eines theoretischen Modells zu interpretieren, welches Erklärungsansätze für die Aussagen und die in diesen Aussagen dargestellte Realität liefert.⁴²⁹ Die Auswahl der Interviewten erfolgt nach einem zuvor festgelegten und im Allgemeinen im Rahmen der Studie dargestellten Modus, zumeist – wenn dies möglich ist – als eine gesteuerte Zufallsstichprobe, beispielsweise jede zehnte Person, die eine Einrichtung besucht.

Interviewt werden im Rahmen des EBLs hauptsächlich reale oder potentielle Nutzerinnen und Nutzer von Bibliotheken. Dies ist mit dem grundsätzlichen Fokus des EBLs auf die Interessen und Ansprüche dieser Gruppe zu erklären. Folgerichtig sind andere potentielle Gruppen von interviewbaren Personen – beispielsweise das bibliothekarische Personal, Expertinnen und Experten oder Verantwort-

⁴²⁹ In den meisten Fällen ist dieses theoretische Modell auch die Grundlage der Auswahl der Interviewten. Allerdings hat sich mit der *Grounded Theory* auch eine Forschungspraxis etabliert, bei welcher insbesondere zur Erklärung sozialwissenschaftlicher und ethnologischer Forschungsfragen die Konstruktion eines theoretischen Modells erst auf der Grundlage möglichst großer, durch Interviews, Beobachtungen und Dokumentenanalysen gewonnener Datenmengen vorgenommen wird.

liche der Trägereinrichtungen von Bibliothek – in diesen Studien unterrepräsentiert.

Ein Anwendungsbeispiel strukturierter Interviews im Rahmen des EBLs stellt *Lisa Givens (2002)* Untersuchung zum Zusammenhang zwischen akademischen und alltäglichen Informationsbedarfen von Studierenden dar. *Givens* kritisiert die strikte Trennung zwischen diesen beiden Informationsbedarfen, welche implizit durch universitäre Bibliotheken vorgenommen würde, wenn diese davon ausgingen, dass Studierende allein zur Erfüllung ihrer akademischen Aufgaben wissenschaftliche Bibliotheken aufsuchen und ihre im Alltag entstehenden Informationsbedürfnisse anderweitig decken würden. Diese Annahme, so *Givens*, würde sich im Bestandsaufbau, der Präsentation von Medien und dem Habitus von universitären Bibliotheken niederschlagen. Hingegen verweist sie darauf, dass der Besuch von Hochschuleinrichtungen für die einzelnen Studierenden immer Teil eines umfassenderen Alltags sei, in welchem sich unterschiedliche Informationsbedürfnisse nicht so klar diskriminieren ließen, wie dies implizit im Ausschluss alltäglicher Informationen aus dem Setting universitärer Bibliotheken geschähe. Studierende würden die Hochschule zumeist in den Mittelpunkt ihres aktuellen Lebens stellen und könnten deshalb, so die Ableitung *Givens*, von universitären Einrichtung auch eine Unterstützung bei der Erfüllung alltäglicher Informationsbedürfnisse erwarten.

Auf diesen Annahmen basierend konstruierte *Givens* ein theoretisches Modell der Informationsbedürfnisse, in welcher sie eine Überlappung (Overlap) von Informationsbedürfnissen unterschiedlicher Bereiche konstatierte. Dies sei insbesondere bei Menschen zu beobachten, welche nach einer bestimmten Zeit außerhalb des formalen Bildungsbereiches eine Hochschule besuchen würden. Zur Falsifizierung dieses Modells führte sie mit 25 Studierenden einer kanadischen Universität tiefgreifender Interviews (in-depth qualitative interviews) von durchschnittlich 1,5 Stunden Dauer. Inhalt dieser Interviews waren die Informationsbedürfnisse, welche sich durch die Lebensumstände der Studierenden – beispielsweise als Teilzeitarbeitende, als Eltern, als ehrenamtlich Tätige und als Lernende – ergeben, die Wege, die eingeschlagen werden, um diese Bedürfnisse zu erfüllen und die Anforderungen an universitäre Einrichtungen, die sich aus den Informationsbedürfnissen ableiten lassen. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mit Hilfe der Grounded Theory.

Letztlich bestätigten sich *Givens* Annahmen über das Aufeinandertreffen diverser Informationsbedürfnisse, die aus Sicht der Studierenden aus ihrem Besuch der Universität resultieren würden:

However, these students did not believe that they should look elsewhere for help with their everyday needs; they thought that because these needs had arisen because of their return to school [...], the institution should provide information to support both everyday and academic needs.⁴³⁰

The intellectual work involved in university study seeps into all students' everyday lives; the time-budgeting required to meet deadlines demand evening and weekend hours, and students must work everyday and academic information-seeking into these tight schedules. Mature students' information needs are made all the more complex by the great variety of competing activities in which they engage (e.g., parenting and volunteering). To manage their time effectively, these everyday activities (and their resulting information behaviors) become tightly interwoven with academic work.⁴³¹

⁴³⁰ *Givens (2002)*, S. 23.

⁴³¹ *Givens (2002)*, S. 28.

Es ist offensichtlich, dass diese Ergebnisse eine fundierte Kritik am Selbstbild akademischer Bibliotheken und deren bibliothekarischer Praxis implizieren. Diese Kritik ermöglicht zudem, ein bislang selten thematisiertes Erfolgskriterium für die Arbeit universitärer Bibliotheken einzuführen, nämlich die Frage, inwieweit sie dazu beitragen, das universitäre und das außer-universitäre Leben der Studierenden zu vereinbaren.

Anhand von teilstrukturierten Interviews mit 10 Professorinnen und Professoren einer US-amerikanischen Universität mit einer Länge von 40 bis 70 Minuten untersuchte *Hur-Li Lee (2003)* die persönliche Organisation von Informationsräumen und -ressourcen. Die grundlegende Frage dieser Interviews war, wie der mögliche Zugang zu Informationsressourcen die Nutzung dieser Sammlungen im Rahmen akademischer Aktivitäten beeinflusst. Wie schon bei *Given* erfolgte die Auswertung der Daten mit dem Grounded Theory Ansatz, der gewählte Blickwinkel der Studie war an die persönlichen Sichtweisen der Nutzerinnen und Nutzer gebunden, nicht an die Erwartungen und Vorstellungen der Bibliotheken.

Als Ergebnis konnte *Lee* die Unterteilung in drei Informationsräume konstatieren, wobei der erste Raum die oft genutzten und räumlich nahen Informationssammlungen – Privatbibliotheken, Sammlungen von Kopien, über das Internet zugängliche Informationsressourcen – umfasste, der zweite die nicht so oft genutzten Sammlungen gedruckter Literatur der Universitätsbibliothek und der dritte die seltener genutzten und räumlich weiter entfernten Sammlungen in anderen Bibliotheken, Buchhandlungen und den Fernleihverkehr mit auswärtigen Bibliotheken. Interessant war dabei, dass *Lee* sehr klar drei unterschiedliche Arten der Informationssuche in Bibliotheken unterscheiden konnte, die einen Einfluss auf die jeweils bevorzugte Präsentation von Medien hat, nämlich das Suchen spezifischer Informationen und Medien, die gezielte Analyse eines bestimmten Themas und das generelle Browsen ohne spezifische Informationsbedürfnisse.⁴³² Relevant ist dabei, dass die Anforderungen der Nutzerinnen und Nutzer sich mit dem jeweiligen Interesse ändern und es deshalb als schwierig erscheint, Kennziffern bibliothekarischer Arbeit zu formulieren, die für alle drei Nutzungsweisen gleichwertig gelten könnten.

Jessica A. Bates (2004) führte die Methode narrativer Interviews für das der Studie von *Lee* ähnliche Thema der user-zentrierten Untersuchung der alltäglichen Informationsnutzung ein. In einer Beispieluntersuchung, die in Irland unternommen wurde, führten die bis zu zweistündigen Interviews dazu, unterschiedliche Phasen der Informationssuche, -nutzung und -evaluation durch nicht gesondert geschulte Personen zu identifizieren, die sich in die Frage umsetzen lassen, welche Kompetenzen genau durch Bibliotheken im Rahmen der Schulung von Informationskompetenzen vorausgesetzt und welche unterrichtet werden müssten. Wichtig ist an *Bates* Untersuchung zudem, dass sie eine produktiv einsetzbare Methode – nämlich die wenig strukturierten und nur sehr arbeitsaufwändig auszuwertenden narrativen Interviews – in die EBLs einführt.

Diese Beispiele zeigen, dass der Einsatz von wissenschaftlichen Interviews im Rahmen des EBLs zu Ergebnissen führen kann, welche einen großen Einfluss auf die projektionierbaren Entscheidungen von Bibliotheken und die Ausrichtung bibliothekarischer Arbeit haben. Gleichzeitig verweisen sie darauf, dass wissenschaftliche Interviews mit einem großen Arbeitsaufwand verbunden sind, welche eine intensive Vorbereitung und Auswertung erfordern und zudem von einem wis-

⁴³² *Lee* zieht aus diesen drei Formen der Informationsnutzung weitergehende Schlüsse für die Arbeit von Bibliotheken. Vgl. *Lee (2003)*, S. 425-427.

senschaftlichen Ethos getragen sein müssen, welche sich auf die Konstruktion eines theoretischen Rahmens und eine kritische Wertung bibliothekarischer Arbeit einlassen muss. Interviews, die auch in deutschen Bibliotheken hauptsächlich zur Bestätigung der eigenen Arbeit durchgeführt werden, wären im Zusammenhang des EBLs wenig aussagekräftig.

3.3.2.2 ETHNOLOGISCHE METHODEN

Ausgehend von der Eigenart des EBLs, hauptsächlich am Blickwinkel und den Interessen der Nutzerinnen und Nutzer interessiert zu sein, bieten sich Methoden an, die hier vereinfachend als ethnologische beschrieben werden. Dabei geht es selbstverständlich nicht um die Gesamtheit ethnologische Forschungsansätze, sondern hauptsächlich um das von der modernen Ethnologie angenommene Paradigma, alltägliche Handlungen möglichst ohne direkten Einfluss der Forschenden zu beobachten und diese Beobachtungen anschließend theoriegeleitet zu interpretieren. Eine bedeutende Anzahl der Studien im Rahmen des EBLs beschäftigt sich damit, wie Nutzerinnen und Nutzer den Raum der Bibliotheken oder bibliothekarische Angebote tatsächlich wahrnehmen und nutzen. Der Vorteil von quasi-ethnologischen Beobachtungsmethoden besteht darin, dass sie nicht auf die Befragung der Nutzerinnen und Nutzer und der anschließenden Bewertung des jeweiligen verzerrenden Güteeffekts angewiesen sind, sondern auf der tatsächlichen Interaktion realer Menschen untereinander und mit ihrer Umwelt, in Fall des EBLs der Bibliothek, basieren. Gleichzeitig sind ethnologische Methoden äußerst zeit- und arbeitsaufwändig und verlangen bei der Interpretation der Daten, weit mehr als andere Methoden, eine intensive Reflexion der Subjektposition der Forschenden. Insbesondere ist es für die Forschenden notwendig, Grenzen der Beobachtungsmöglichkeiten zu analysieren und in die Bewertung einzubeziehen, die beispielsweise durch ungenügende Kenntnis bestimmter subkultureller Codes oder der Verwendungsmöglichkeiten bibliothekarischer Angebote – insbesondere elektronischer – gegeben sein können.

Eine der umfangreichsten Studien dieser Art wurde von *Lisa M. Given und Gloria J. Leckie (2003)* in zwei großen Öffentlichen Bibliotheken in Toronto und Vancouver durchgeführt. Gefragt wurde dabei, wie genau Individuen den öffentlichen Raum, welchen Öffentliche Bibliotheken darstellen, nutzen. Unterteilt wurde dies in folgende Fragen:

How does the central library function as public space?

How is it different from, or similar to, other types of public space?

Who are the users of the central library, and what do they use the central library for?

What are users' perceptions of the important and appropriate roles for the central library?

How have information technologies (e.g., computerized catalogs, databases, and the Internet) affected the uses and perceptions of the central library?⁴³³

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde eine umfangreiche Codierung möglicher Aktivitäten im Raum der Öffentlichen Bibliothek vorgenommen, die auf der Auswertung vorheriger Studien basierte. Die Codeliste, welche im Rahmen

⁴³³ Given / Leckie (2003), S. 372 f.

der Beobachtungen erweitert werden konnte, umfasste schließlich 60 Items.⁴³⁴ Anschließend beobachtete ein Forschungsteam über jeweils eine Woche möglichst unauffällig Besucherinnen und Besucher der untersuchten Bibliotheken. Dabei wurde das Verhalten von rund 20.000 Menschen erfasst. Anschließend wurden die codierten Beobachtung mithilfe eines Statistikprogramms ausgewertet. Mithilfe einiger Ergebnisse konnten Erfahrungen aus der bibliothekarischen Praxis untermauert werden, beispielsweise dass über alle Alters- und Geschlechtergrenzen hinweg der späte Nachmittag und frühe Abend die Zeit ist, in der Bibliotheken bevorzugt besucht wird oder das Flächen für eigenständige Lernaktivitäten intensiv genutzt werden. *Given* und *Leckie* gehen aufgrund ihrer Ergebnisse soweit, sich gegen einen allzu umfassenden Ausbau von Flächen für Freizeitaktivitäten und Computerarbeitsplätze auszusprechen:

[O]bserved locations included the following: information desks (where women and girls were more likely to be seen than men and boys), microfiche or microfilm readers (more heavily used by older patrons), photocopiers, and reference shelves (which became more heavily used as the day wore on). Each library also had several comfortable sofas and benches, which were most heavily frequented by male patrons. These findings have implications for library design and planning decisions, particularly given the emphasis libraries currently place on increasing the number of computer access points. Observed patron locations suggest that, when designing libraries, one needs to be careful not to sacrifice traditional study space, because this remains the highest area of usage within these large libraries.⁴³⁵

Gleichzeitig konnten *Given* und *Leckie* festhalten, dass bestimmte Vorstellungen von der richtigen Nutzung von Bibliotheken durch Nutzerinnen und Nutzer ihrem Verhalten nach nicht akzeptiert werden. So wurden, entgegen eindeutiger Regeln der untersuchten Bibliotheken, von den Individuen neben Bibliotheksmedien vor allem Getränke und Essen mit sich geführt und auch im Bibliotheksraum verzehrt. Gleichzeitig war, trotz einer großen Anzahl von Computerarbeitsplätzen, das Lesen über alle unterscheidbaren Gruppen von Nutzerinnen und Nutzern hinweg, die verbreitetste Aktivität. Entgegen der Erwartungen, aus denen heraus die Einrichtung der Computerarbeitsplätzen in den Jahren vor der Untersuchung vorgenommen wurden, war die Nutzung von Computern niemals die bevorzugte Aktivität der Nutzerinnen und Nutzer, sondern stand der Häufigkeit nach geordnet zumeist hinter den Aktivitäten Lesen, Schreiben und Reden. Die Sinnhaftigkeit dieser Ergebnisse für das Treffen von Entscheidungen über die bibliothekarische Arbeit ist offensichtlich. Aufgrund der Beobachtung, dass insbesondere Menschen mit einem asiatischen Migrationshintergrund in den Bibliotheken intensiv Übersetzungscomputer nutzten, wurden solche Geräte nach der Studie angeschafft und den Nutzerinnen und Nutzern zur Verwendung in den Räumen der Bibliotheken zur Verfügung gestellt.

Der Frage, wie Jugendliche die Computer in Öffentlichen Bibliotheken nutzen, ging eine Studie von *Melissa Gross*, *Eliza T. Dresang* und *Leslie E. Holt* (2004) nach, die im Setting von drei spezifischen Öffentlichen Bibliotheken in Saint Louis, Missouri durchgeführt wurde.⁴³⁶ Den Jugendlichen, die einen Rechner nutzen wollten, wurde über einen Zeitraum von insgesamt drei Wochen in drei verschiedenen

⁴³⁴ *Given / Leckie* (2003), S. 374.

⁴³⁵ *Given / Leckie* (2003), S. 378.

⁴³⁶ Die Studie fand im Rahmen eines größer angelegten Projektes namens *Children's Access to and Use of Technology Evaluation* statt, in welchem verschiedene Methoden zur Evaluation der Nutzung von Computern durch Jugendliche der fünften bis achten Klasse in Öffentlichen Bibliotheken getestet wurden. Die Ergebnisse des Projekts wurde allerdings nicht im Ganzen publiziert. Vgl. allerdings zur Konzeption *Dresang / Gross / Holt* (2003).

Monaten während der Jahre 2001 und 2002 ein PDA zur Verfügung gestellt, auf dem sie ihre jeweilige Computernutzung festhielten und eine Anzahl kurzer Fragen zu dieser Nutzung beantworteten. Die Datensammlung wurde also von den Jugendlichen in einem möglichst alltäglich gehaltenen Umfeld selber durchgeführt. Nach ihrer Computernutzung wurden die Jugendlichen zudem am Tresen einer weiteren kurzen Befragung unterzogen.

Insgesamt wurden auf diesem Weg 11.404 Datensätze gesammelt. Die Auswertung dieser Daten zeigte, dass die Bibliothekscomputer in allen drei Bibliotheken hauptsächlich zum Spielen genutzt wurden. Nur ein geringer Teil der Aktivitäten hatte mit der Recherche von Informationen zu tun, hierbei wurde vor allem das Internet und nicht der Katalog der Bibliothek genutzt. Kaum genutzt wurden die Rechner zum Schreiben oder für explizit pädagogische Software. Die gesondert abgefragte Aktivität des Chatters wurde überhaupt nur in einer Bibliothek von einer vernachlässigbaren Zahl Jugendlicher genutzt.⁴³⁷ Diese Nutzungsweise widersprach den Erwartungen der Bibliotheken, welche die Rechner hauptsächlich als Rechercheinstrument und Werkzeug zum Schreiben von Texten ansahen. Zudem unterstützten die Daten nicht die verbreitete Annahme, das Mädchen und Jungen Computer grundsätzlich unterschiedlich nutzen würden.

Während die Aktualität der Daten, die 2001 und 2002 erhoben wurden, nicht mehr gegeben ist, stellt die Studie von *Gross, Dresang* und *Holt* dennoch einen Weg vor, Nutzerinnen und Nutzer zu motivieren, selber Daten über ihrer Aktivitäten zu sammeln, die einen Einfluss auf das Bild der Bibliotheksnutzung haben können.

Eine weitere, schon länger im Bildungsbereich angewandte Methode der Beobachtung von Aktivitäten am Computer, stellt die direkte Aufnahme dieser Aktivitäten auf Video dar. Die Frage, die mit solchen Aufnahmen bearbeitet werden kann, ist, wie Menschen die Möglichkeiten, die ihnen durch Rechner und die jeweilige Software gegeben werden, wahrnehmen und nutzen. Zur Bewertung dieser Wahrnehmung ist es selbstverständlich notwendig, dass die Forschenden selber mit den Möglichkeiten der jeweiligen Systeme vertraut sind.

Leanne Bowler, Andrew Large und *Gill Rejskind* (2001) untersuchten die Nutzung von Computern im Recherche- und Informationsverarbeitungsprozess, indem sie Gruppen von kanadischen Schülerinnen und Schülern, die in ihrem Klassenraum eine spezifische Rechercheaufgabe lösen sollten, auf Video aufnahmen. Die Jugendlichen sollten zu einer selbstgewählten Sportart Informationen sammeln und diese Informationen anschließend auf einem Poster und in einem Vortrag ihrer Klasse präsentieren. Die Forschenden begleiteten den Entstehungsprozess dieser Poster und nahmen die Aktivitäten im Klassenraum vollständig auf. Anschließend führten sie mit einigen Jugendlichen, deren Informationsnutzungsverhalten ihnen prototypisch erschien, tiefergehende Interviews über ihr Vorgehen. In die Analyse dieser Daten flossen schließlich auch die Produkte der Rechercheprozesse – also die Poster und Vorträge – ein. Dabei stellten die Forschenden beständige Lerneffekte der Schülerinnen und Schüler im Laufe des Prozesses aufgrund von enttäuschenden Rechercheergebnissen fest und stützten vor allem die Annahmen des konstruktivistischen Lernansatzes.

Jennifer L. Branch (2000) setzte Think Alouds ein, um die Nutzung des Internets und von CD-ROMs durch verschiedene Individuen zu untersuchen. Bei dieser Methode werden Menschen gebeten, bestimmte Recherchen durchzuführen. Diese Recherchen, insbesondere die Aktivitäten auf dem Bildschirm, werden gefilmt.

⁴³⁷ Vgl. für die ausführlichen Ergebnisse *Gross / Dresang / Holt* (2004), S. 323.

Gleichzeitig sind die Partizipierenden dazu angehalten, jeweils laut zu beschreiben, was genau sie gerade tun und warum sie die jeweils eingesetzten Methoden anwenden. Auch *Branch* stützt mit ihren Beispielen die Annahmen der konstruktivistischen Auffassung des Lernens. Wichtig ist ihr allerdings hauptsächlich, die Methode des Think Aloud als Forschungsinstrument für Fragen der Computernutzung einzuführen, wenn sie auch auf die Grenze verweist, dass die Partizipierenden beständig versucht sind, gewünschte Äußerungen zu tätigen.

3.3.2.3 FOKUSGRUPPEN

Im Rahmen von Fokusgruppen wird versucht, mithilfe einer Auswahl von Personen aus einer Zielgruppe, die Vorstellungen und Anforderungen dieser Zielgruppe zu analysieren. In einer relativ einfachen Form werden Fokusgruppengespräche in der Marktforschung eingesetzt, um die Wünsche und Eindrücke von Zielgruppen festzustellen und beispielsweise die Marktreife von Produkten zu überprüfen. Mit einer theoretisch fundierten Analyse bieten sich Fokusgruppen allerdings ebenso an, um tiefergehende Forschungsfragen zu stellen. Die Besonderheit von Fokusgruppen besteht darin, eine Diskussion zwischen Angehörigen einer Zielgruppe zu initiieren und diese Diskussion im Gesamten als Datengrundlage der anschließenden Analyse zu verwenden. Die Aufgabe der jeweiligen Leitenden ist es dabei, die Diskussion zu forcieren und teilweise in eine Diskussionsrichtung zu lenken, aber gleichzeitig möglichst wenig in diese einzugreifen. Im Allgemeinen wird versucht, mit einer Leitfrage oder der Einführung eines Diskussionsgegenstandes, diese gruppeninterne Debatte anzustoßen. Hier hat es die Marktforschung wiederum einfacher als Bibliotheken, da sie zumeist die Produkte oder Produktskizzen, über die diskutiert werden soll, direkt vorstellen kann, während die Fragen, welche sich im Rahmen des EBLs stellen, zumeist als theoretisches Konstrukt dargestellt werden müssen.

Insbesondere zur Untersuchung des Informationsnutzungsverhaltens von Jugendlichen werden Fokusgruppen eingesetzt. *Dominic Hakim Silvio (2006)* beschreibt den Einsatz dieser Methode bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten in Ontario. Dabei arbeitete er mithilfe von Fokusgruppen heraus, dass diese Jugendliche vor allem präzise, kurze und auf die Beantwortung einer konkreten Frage zugeschnittene Informationen wünschen und sich, bevor sie eine Einrichtung wie Bibliotheken aktiv nutzen, dort vom Personal erwünscht fühlen wollen. Außerdem erarbeitet Silvio eine ungefähr gewichtet Liste von Themen, für die sich diese Jugendlichen interessieren. *Andrew K. Shenton* und *Pat Dixon (2004c)* beschreiben in ihrem Text zu einer Fokusgruppenstudie mit Jugendlichen eingehender den Prozess der Studie, insbesondere die Auswahl der Personen und die Durchführung der Diskussionsrunden. Sie können mit ihren Daten die Tendenz der Jugendlichen aufzeigen, für die Befriedigung ihrer Informationsbedürfnisse nicht spezifische Einrichtungen aufzusuchen, sondern die jeweils nächste Quelle – zumeist persönliche Kontakte – zu nutzen, um die benötigten Informationen zu erhalten. Zudem tendieren die untersuchten Jugendlichen dazu, sich mit Informationen, die ausreichend erscheinen, zufrieden zu geben und nur selten ein Interesse an den jeweils bestmöglichen Informationen zu entwickeln. Wichtig für Entscheidungen im Rahmen bibliothekarischer Arbeit ist auch *Shentons* und *Dixons* Feststellung, dass die untersuchten Jugendlichen mit der bibliothekarischen Terminologie kaum vertraut sind und die Tätigkeiten, die sie in der Bibliothek durchführen, zumeist mit Begrifflichkeiten aus anderen Feldern, insbesondere dem familiären Haushalt beschreiben.

3.3.2.4 RANDOMIZED CONTROLLED TRIALS

Schon wegen dem notwendigen Arbeitsaufwand wird für das EBLs selten auf die Konstruktion von Randomized Controlled Trials zurückgegriffen. Zudem sind bisher im bibliothekarischen Bereich offenbar wenige Forschungsfragen aufgetreten, die sich mit dieser Forschungsmethode sinnvoll bearbeiten lassen. In der medizinischen Evidence-Based Practice wird diese Form der Tests allerdings beständig eingesetzt. Vor allem deshalb wird sie auch in den Texten, welche sich auf die Herkunft des EBLs aus dem medizinischen Bereich beziehen, oft mit aufgeführt.

Bekannt ist diese Form von Studien auch als Placebo-Test, bei der die Wirksamkeit einer Behandlungsmethode oder eines Wirkstoffes erprobt wird, indem eine Population in zwei relativ vergleichbare Gruppen geteilt wird. Eine Gruppe wird der untersuchten Behandlung unterzogen oder erhält den untersuchten Wirkstoff, die andere Gruppe – zumeist als Kontrollgruppe benannt – erhält keine dieser Behandlungen oder einen Placebo ohne Wirkstoff. Untersucht wird, ob sich am Ende der Untersuchung Unterschiede zwischen den beiden Gruppen ausmachen lassen. Grundsätzlich wird erwartet, dass sich die Wirksamkeit der Behandlung oder des Wirkstoffs in der ersten Gruppe zeigen muss, um als nachgewiesen zu gelten.⁴³⁸

Im bibliothekarischen Bereich wird mithilfe dieser Methode vor allem untersucht, ob sich bestimmte Bildungsangebote auf die Kompetenzen der unterrichteten Personen auswirken, allerdings mit oft eher negativen Ergebnissen. *Nicola Pearce-Smith (2006)* überprüfte die Wirksamkeit eines Programms zur Vermittlung von Recherchekompetenzen, welche in einem Kurs an medizinisches Personal vermittelt werden sollten. Sie arbeitete dabei mit einer Nullhypothese, welche von einer Nichtwirksamkeit des Kurses ausging und einer E-Learning-Plattform, auf der das medizinische Personal der beiden untersuchten Gruppen – eine, die den Workshop besucht hatte und eine, die diesen Workshop nicht besucht hatte – Tests über ihre Recherchekompetenzen ablegten. Die Ergebnisse bestätigten *Pearce-Smiths* Nullhypothese und zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Allerdings hält sie explizit fest, dass auch dieses Ergebnis eine wichtige Aussage für die Planung bibliothekarischer Praxis darstellt und fordert andere Bibliothekarinnen und Bibliothekare auf, ähnliche Untersuchungen durchzuführen.

Über eine ähnliche Untersuchung aus einer Öffentlichen Bibliothek in Schleswig-Holstein berichtet *Cornelia Jetter (2007)*. Die Bibliothek organisierte mithilfe von Studierenden einer nahe gelegenen Fachhochschule ein Jahr lang für zwei vierte Klassen ein relativ umfassendes Programm der Leseförderung in der Bibliothek. Diese beiden Klassen, sowie zwei andere vierten Klassen, die nicht an der bibliothekarischen Leseförderung teilnahmen, wurden am Anfang und am Ende des Schuljahres auf ihre Lesefähigkeit hin getestet. Die Erwartung der Bibliothek war, dass sich die Lesefähigkeiten der geförderten beiden Klassen relevant besser entwickeln würden, als die Lesefähigkeit der beiden anderen Klassen. Allerdings war dies nicht Fall. Vielmehr entwickelte sich die Lesefähigkeit beider Gruppen ähnlich. Auch wenn Einschränkungen bei der Interpretation der Ergebnisse notwendig sind – so konnten nur die kurzfristigen Einflüsse der bibliothekarischen Leseförderung gemessen werden, zudem berichtete das Lehrpersonal von Fortschritten in nicht getesteten Kompetenzen, beispielsweise der Integration von Büchern in den

⁴³⁸ An diesen Nachweis können sich dann Untersuchungen für die Gründe der gefundenen Wirksamkeit anschließen. Sie sind für sich alleine noch keine Beweise oder ausreichenden Erklärungen für Funktionsweisen von Behandlungen oder Medikamentierungen. Dies gilt auch, wenn die Methode des Randomized Controlled Trails in nicht-medizinische Untersuchungsbereiche übernommen wird, wie im Rahmen des EBLs für Bibliotheken.

Alltag der Schülerinnen und Schüler – war das Ergebnis für die Bibliothek zumindest im Hinblick auf ihre Leseförderung negativ.

3.3.2.5 UMFRAGEN

Umfragen stellen auch bislang schon einen wichtigen Teil der Öffentlichkeitsarbeit von Bibliotheken dar und ähnlich wie bei den weiter oben besprochen Interviews, ist bei der Einbeziehung von Umfragen in die EBLs jeweils eine Einbindung in einen theoretischen Rahmen notwendig. Umfragen können ansonsten für sehr unterschiedliche Aufgaben genutzt werden und liefern deshalb auch sehr unterschiedlich valide Daten zurück. Gleichzeitig stellen sie für die user-zentrierte Sichtweise des EBLs ein wichtiges Arbeitsmittel dar.

Grundsätzlich ist es notwendig, dass Umfragen zur Beantwortung einer konkreten Forschungsfrage herangezogen werden, welche vor der Konstruktion eines Umfrageinstrumentariums vorhanden und theoretisch erfasst sein muss. Zusätzlich erfordert die Durchführung einer wissenschaftlich validen Umfrage die Beachtung diverser bekannter Effekte verschiedener Umfragetechniken. Wichtig ist bei der Konstruktion beispielsweise die Enge oder Weite der gestellten Fragen, die Codierung der Antworten und die Ermöglichung einer Breite von Antwortmöglichkeiten. Im Idealfall wird das konstruierte Testinstrument vor der endgültigen Anwendung mit einer Anzahl potentiell Befragter einem Pretest unterzogen. Ebenso muss bei der Auswertung einer Umfrage einem wissenschaftlichen Ethos gefolgt werden, um nicht nur valide sondern auch für die Entwicklung bibliothekarischer Arbeit aussagekräftige Antworten zu erhalten. Eine Konzentration auf Aussagen, welche die jeweilige Bibliothek und deren Arbeit im Sinne des Marketing positiv darstellen, ist im Rahmen des EBLs nicht sinnvoll.

Insoweit stellt auch die Durchführung sinnvoller Umfragen im bibliothekarischen Bereich hohe Anforderungen an die Kompetenzen im Umgang mit und die Kenntnisse über wissenschaftliche Praktiken. So muss es möglich sein, aus einer großen Anzahl möglicher Umfrageformen die jeweils für die Beantwortung der gestellten Forschungsfrage produktivste auszuwählen. Für eine solche Wahl sind Kenntnisse über die verschiedenen Umfragetechniken inklusive ihrer jeweiligen Vorteile und Grenzen notwendig. Zudem bedarf die Auswertung der Kenntnis grundlegender statistischer Methoden, mit deren Hilfe es beispielsweise möglich ist, den Zusammenhang verschiedener Faktoren zu untersuchen.

Eine relativ beispielhafte Studie mithilfe von Umfragen führten *Anna Saiti* und *Georgia Prokopiadou* (2008) an zwei Universitäten in Athen über die Ansprüche von Studierenden an Lernumgebungen durch. Es wurden mit einem nicht näher beschriebenen Fragebogen insgesamt 211 Studierende befragt. Die Zusammensetzung dieser Studierenden korrelierte signifikant mit der Zusammensetzung der Studierendenschaft beider Universitäten. Die Ergebnisse zeigten unter anderem, dass nur von Studierenden in den Social Sciences die Bibliothek als vorrangige Informationsquelle angesehen wurde, dafür aber Suchmaschinen und unterschiedliche Digitale Bibliotheken von Studierenden der meisten anderen unterrichteten Fächer als Informationsquelle genutzt werden. Dies galt auch in vier der acht Fächer für den gemeinsamen OPAC der griechischen akademischen Bibliotheken.

Die Ergebnisse von *Saiti* und *Prokopiadou* ließen zudem direkte Ableitungen für Bibliotheken zu, welche als Lernumgebung und Informationsquelle dienen wollen:

- (a) it is important for information resources to be available and accessible when they are needed;

- (b) most of the post-graduate students work full time;
- (c) the results from the factor analysis for the rating of statements concerning libraries as the chosen information source revealed more convenient service hours to be a representative statement.⁴³⁹

Eine auf Bibliotheken zugeschnittene Umfrageform, die in Einrichtungen eines englischen Countys angewandt wurde, stellte *John Amosford (2007)* vor. Die in diesem Beispiel gestellte Frage war, wie Nutzerinnen und Nutzer die Bücher, die sie ausliehen, tatsächlich nutzten und welche Effekte die jeweiligen Bücher bei ihnen hinterließen. Über einen Zeitraum von zwei Monaten wurde allen Büchern, die in den teilnehmenden Bibliotheken entliehen wurden, ein kurzer Fragebogen beigelegt. Die 5.341 ausgefüllt zurückgegeben Fragebögen bildeten die Datengrundlage der folgenden Auswertung.

Amosford stellte diese Art der Outcome-Messung, die auf der Selbstbewertung der Nutzerinnen und Nutzer basiert, Modellen der Outcome-Messung über statistische Kennziffern oder nachträglichen Befragungen gegenüber, ohne explizit eines dieser Modelle als umfassend überlegen zu bewerten.

Während ein Großteil der Antwortenden angab, dass sie letztlich aus den gelesenen Werken einen Einblick in andere Sichtweisen und bestimmte Faktenlagen erhielten, schätzten sie den direkten Einfluss der Bücher auf ihr Leben gering ein. 96 % der Leserinnen und Leser von Sachliteratur gaben an, die jeweiligen Bücher nicht gelesen zu haben, weil ein bestimmtes Informationsinteresse gehabt hätten. Vielmehr überwog bei der Wahl der Schachbuchtitel das allgemeine Interesse und Unterhaltungsbedürfnis (personal enjoyment). Einzig bei medizinischen Fragestellungen nutzten die Antwortenden die Bibliotheksmedien in hohem Maße zur Befriedigung spezifischer Informationsbedürfnisse. Insbesondere für Entscheidungen über die Bestandsentwicklung und der Frage nach den gesellschaftlich geforderten Wirkungen von Bibliotheken, bot diese Umfragen aussagekräftige Daten.

3.3.2.6 SEKUNDÄRANALYSE EXISTIERENDER DATENBESTÄNDE

Insbesondere durch den Einsatz computergestützter Verbuchungssysteme, integrierter Bibliothekssoftware und elektronischer Auskunftsangebote fallen in modernen Bibliotheken umfangreiche Datensammlungen an, die teilweise für die Steuerung der Bestandsentwicklung, des Controlling oder des Marketing genutzt werden. Im Sinn des EBLs ist für eine Anzahl von Forschungsfragen eine Sekundäranalyse dieser Daten möglich. Allgemein unterliegen Sekundäranalysen starken Begrenzungen. Eine notwendige Voraussetzung für solche Analysen stellt die klare, nachvollziehbare und valide Darstellung der primären Datengewinnung dar, da nur aufgrund dieser eine Bewertung der Gültigkeit und Aussagekraft der vorhandenen Daten möglich ist. Zudem erlauben sekundär genutzte Daten nur in äußerst seltenen Fällen, eigene Faktoren für statistische Signifikanztests zu generieren. Im Normalfall ist die Analyse auf die Entscheidungen angewiesen, die bei der Konstruktion des eingesetzten Instrumentariums für die primäre Datengewinnung getroffen wurden. In einer großen Zahl der Sekundäranalysen können deshalb die jeweils gestellten Fragen nur mit starken Einschränkungen beantwortet werden, wenn beispielsweise bestimmte Faktoren, die für gestellte Forschungsfragen sinnvoll wären, nicht erhoben wurden, weil sie für die primäre Forschungsfrage nicht notwendig waren oder wenn eine Datensegregation vorgenommen wurde, die sich

⁴³⁹ Saiti / Prokopiadou (2008), S. 99.

im Nachhinein nicht mehr auflösen lässt.⁴⁴⁰ Insoweit ist eines der wichtigsten Merkmale von Sekundäranalysen die eingehende Bewertung der genutzten Daten.

Die Sekundäranalysen, welche sich dem EBLs zuordnen lassen, scheinen zudem oft von einem relativ laxen Umgang mit dem Datenschutz der Nutzerinnen und Nutzer gekennzeichnet zu sein. Ob sie deshalb überhaupt in Deutschland – welches trotz aller Kritik, die in den letzten Jahren erhoben wurde, als ein Staat mit einem hohen Datenschutzstandard gilt – wiederholt werden können, ist schwer zu sagen.⁴⁴¹

Eine Anzahl von Studien nutzt intensiv die Statistiken von elektronischen Auskunftsdiensten oder auch die gesammelten Anfragen, welche an diese Dienste gestellt wurden. Möglich wird dies, weil diese Daten elektronisch erstellt, aufbewahrt und deshalb ohne größere Umsetzungsprozesse genutzt werden können. *Pascal Lupien* und *Lorna Evelyn Rourke* (2007) untersuchten die Fragen, welche elektronisch an die Bibliothek der *University of Guelph, Ontario*, gestellt wurden sowie die Sprache, die in diesen Anfragen genutzt wurde, anhand von rund 600 Transkripten. Diese wurden im ersten Schritt in fünf Kategorien und 39 Unterkategorien geclustert. Diese Unterteilung zeigte unter anderem, dass rund 40% der Anfragen an diesen Auskunftsdienst sich auf spezifische Informationen und ebenso rund 40% auf Fragen über Regelungen der Bibliothek zu Ausleihen, Fernleihen und andere bibliotheksspezifischen Richtlinien bezogen. Die Analyse der verwendeten Sprache zeigte auf, dass sich für eine Anzahl von für die Bibliotheksnutzung elementaren Begrifflichkeiten die Nutzerinnen und Nutzer einer vollkommen von der bibliothekarischen Terminologie abweichenden Sprache bedienten. Eine tiefere Analyse gab Hinweise auf Möglichkeiten zu Missverständnissen, die beispielsweise in den Hilfstexten der Bibliothek durch die genutzte Terminologie angelegt sind.

Tord Høivik (2003) unternahm eine ähnliche Analyse der Daten verschiedener elektronischer Auskunftsdienste in Norwegen. Seine Ergebnisse geben wichtige Hinweise auf die Nutzungsgruppen und die möglichen Entwicklungen, auf die Bibliotheken mit ihren Auskunftsdiensten reagieren können. Durchschnittlich stellten Personen in Norwegen jährlich 0,8 Fragen an die untersuchten Auskunftsdienste. Obwohl diese Zahl mit ähnlichen Untersuchungen in englischsprachigen Staaten übereinstimmt, weist *Høivik* darauf hin, dass aufgrund fehlender Daten für andere Zeiträume keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob diese Zahl eine häufige und seltene Nutzung der Auskunftsdienste durch die norwegische Bevölkerung darstellt. Der Inhalt der meisten Anfragen war zumeist auf die Unterstützung bei persönlichen Interessen ausgerichtet. Fragen zur nationalen oder kommunalen Politik wurden – obwohl *Høivik* die Öffentlichen Bibliotheken als Infrastruktur einer demokratischen Gesellschaft begreift – äußerst selten gestellt. Schülerinnen, Schüler und Studierende stellten tendenziell mehr Fragen an die Bibliotheken, hingegen wendeten sich fast keine Menschen, die sich in geregelten Arbeitsverhältnissen befanden, an die elektronischen Auskunftsdienste.

440 Im Bereich der Bildungsforschung passiert es beispielsweise oft, dass Daten von Studien nach Schuljahrgängen segregiert und oft auch für größere Populationen – erste bis vierte Klasse, fünfte und sechste Klasse etc. – zusammengefasst werden. Für Forschungsfragen, die sich auf spezifische Alterstufen beziehen, sind diese Daten insbesondere für höhere Jahrgangsstufen bei denen verschiedene Effekte des Wiederholens von Klassenstufen, des Überspringes oder Aussetzens der diversen Schulbiographien kumulieren, deshalb nur noch begrenzt aussagefähig.

441 Nicht zuletzt, weil sich beim Datenschutz neben der rechtlichen immer auch die moralische Frage stellt, ob man selber bestimmte Grenzen bei der Nutzung von Daten überschreiten will, insbesondere wenn diese Daten aus einem gänzlich anderen Grund von den Nutzerinnen und Nutzern geliefert wurden, beispielsweise, weil sie sich mit einer Frage an einen elektronischen Auskunftsdienst gewandt haben.

Die Inhaltsanalyse der untersuchten Fragen führte *Høivik* zu dem Ergebnis, dass Referenzfragen zu Informationsquellen oder Mediensammlungen immer seltener gestellt werden, was er mit der vorgeblich gestiegenen Informationskompetenz der Bevölkerung und dem guten Zugang zu Informationsquellen außerhalb von Bibliotheken in einen Zusammenhang bringt. Weiterhin stellt er einen signifikante Aufgabenwandel von Bibliotheken fest, der sich in den Fragen an die untersuchten Informationsdienste zeigen würde. Deshalb schlägt er weiterhin eine kontinuierlich Beobachtung dieser Daten vor:

Proposals for action include:

- (1) Define the concept of reference work.
- (2) Clarify the purpose if reference statistics.
- (3) Develop informative reference indicators, at the local, regional and national level.
- (4) Design efficient data collection methods.
- (5) Collect data - on a regular basis.
- (6) Analyze data to establish patterns and trends in reference services - on a regular basis.
- (7) Compare indicator values between libraries, regions and nations - on a regular basis.
- (8) Act on the results.⁴⁴²

Die von *Jaap Boter* und *Michel Wedel* (2005) beschriebene Analyse von Ausleihdaten niederländischer Bibliotheksnutzerinnen und -nutzer wäre in Deutschland so wohl nicht durchführbar. *Boter* und *Wedel* griffen auf die konkreten Ausleihen einer nicht näher spezifizierten, aber großen Anzahl von Nutzerinnen und Nutzern zurück. Die Leitfrage war, nach welchen Kriterien diese die belletristischen Bestände Öffentlicher Bibliotheken wahrgenommen hätten. Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine mehrstufige Clusteranalyse der Ausleihen vorgenommen, um zu verstehen, welche Medien von bestimmaren Populationen gemeinsam ausgeliehen wurden. Im Ergebnis zeigten *Boter* und *Wedel*, dass die Wahrnehmung der Bestände sich nicht mit den Kategorien der bibliothekarischen Katalogisierungssysteme decken. Insbesondere zeigten die Daten, dass eine Unterteilung in niederländische und nicht-niederländische Literatur von den Nutzern und Nutzerinnen nicht vorgenommen wird, solange die Texte im Niederländischen vorlagen. Gleichzeitig war es aber auch nicht möglich, aufgrund der genutzten Daten eine Kategorisierung herauszuarbeiten, die den Wahrnehmungen der Nutzerinnen und Nutzer mehr entsprechen würde, als die bislang genutzten, da sich diese in ihrer Wahrnehmung auch untereinander relevant unterschieden. Dennoch ist eine Problematisierung einiger grundsätzlicher Entscheidungen, die sich in den Kategorisierung der Bestände Öffentlicher Bibliotheken niedergeschlagen haben, aufgrund der Analyse von *Boter* und *Wedel* möglich.

⁴⁴² *Høivik* (2003), S. 37.

3.3.2.7 DESIGN-BASED RESEARCH

Bislang lehnte sich das EBLs an einer Praxis im medizinischen Feld an und entwickelte in der Auseinandersetzung mit Fragen, die im bibliothekarischen Alltag verortet waren, die Programmatik der medizinischen Evidence-Based Practice weiter. *Leanne Bowler* und *Andrew Large* (2008) schlugen in Anlehnung an Entwicklungen im kanadischen Bildungsbereich vor, zudem auf das Paradigma der Design-Based Research zurückzugreifen, um die Wirkungsmächtigkeit des EBLs zu erhöhen.

Design-Based Research stammt ursprünglich aus der anwendungsnahen Forschung, beispielsweise im Automobilbau. Grundsätzlich verzahnt dieses Paradigma den Design- und Forschungsprozess einer Produktentwicklung. Ein Produkt wird in einem Projektgang konstruiert, getestet und die Frage, warum ein Produkt in der bei diesen Tests festgestellten Weise funktioniert, wird sofort im gleichen Arbeitsgang untersucht. Während dieser Untersuchung fließen die Ergebnisse dieser Forschung wieder direkt in den Prozess der Designentwicklung und -verbesserung ein. Es gibt keine Trennung zwischen dem Design- und Forschungsprozessen eines Projektes.

Nach *Bowler* und *Large* wäre dieses Paradigma im kanadischen Bildungsbereich aufgegriffen worden, wobei das jeweilige Produkt, dass in der Anwendungsforschung Hauptbestandteil des Design-Based Research ist – beispielsweise das nächste Modell einer Automobilmarke – durch geplante Bildungsaktivitäten oder Interventionen in Bildungsprozesse – also beispielsweise die Entwicklung eines Kurses oder einer Form der Gruppenarbeit – abgelöst wurde. Die Entwicklung einer solchen Entität geht dabei mit dem, bezogen auf den Entwicklungsprozess der Entität, möglichen frühen Einsatz in einem realistischen Bildungssetting, einer möglichst zeitnahen Messung oder Beobachtung der Ergebnisse und einer Forschung zur Erklärung der festgestellten Ergebnisse einher. Die Modellierung der Entität geht also mit einer kontinuierlichen Forschung einher. Als Endprodukt des Design-Based Research soll zumindest prototypisch eine Entität stehen, die einsetzbar, wiederholbar und in ihrer Wirkung zumindest ansatzweise verstanden, dokumentiert ist.

Selbstverständlich ist diese Form der Forschung im Entwicklungsprozess von Entitäten nur für eine Anzahl von Bildungsaktivitäten sinnvoll einsetzbar. Insbesondere ist es bei der Neuentwicklung von Bildungsangeboten ein möglicher Arbeitsrahmen, während der langfristige Einsatz von Bildungsangeboten oder die Messung der Effekte einer Bildungseinrichtung von diesem Paradigma kaum profitieren wird. *Bowler* und *Large* benennen diese Grenzen selber, schlagen aber dennoch vor, die Design-Based Research als eine Form des EBLs weiter zu entwickeln. Zudem könnte eine alleinige Bezugnahme auf diese Form der Forschung zu einem Kreislauf von ständigen Innovationen und Neuentwicklungen führen, bei der nicht mehr nach den Gründen für bestimmte Innovationen gefragt oder der Einsatz entwickelter Entitäten angestrebt wird, sondern Innovation als Selbstwert wahrgenommen und ohne Verortung in der bibliothekarischen Praxis betrieben würde. Dies ist eine bedeutsame Einschränkung der Einsatzmöglichkeit des Design-Based Research, da sich Bibliotheken und die meisten Bildungseinrichtungen nicht – wie beispielsweise die Automobilindustrie – in einem Markt befinden, in welchem sie sich durch Neuentwicklungen von anderen Marktteilnehmern abheben müssen, um eine ausreichend hohe Profitrate zu generieren, sondern sich vielmehr in einer Situation befinden, in der mit Innovationen hauptsächlich auf gesellschaftliche Anforderungen und Veränderungen reagiert werden muss. Außer-

dem scheinen die Haupteffekte von Bibliotheken längerfristig zu sein und eher durch eine hohe Kontinuität zustande zu kommen, als durch ständige Innovation.⁴⁴³ Es wird also, so betonen es auch *Bowler* und *Large*, um eine genaue Abwägung der Einsatznotwendigkeit des Design-Based Research gehen.

Bislang können *Bowler* und *Large* auch keine praktischen Beispiele dieses Forschungsansatzes benennen. Ihr Text stellt eine Aufforderung dar, diese Entwicklung im Bildungsbereich wahrzunehmen und auf ihre Einsatzfähigkeit in der Bibliothekspraxis hin zu überprüfen. Außerdem kündigen sie an, sich selber weiter mit diesem Thema zu befassen. Da beide schon bei der Etablierung des EBLs in Kanada eine wichtige Rolle einnahmen, deutet diese Ankündigung an, dass sich tatsächlich eine auf das Paradigma des Design-Based Research beziehende Praxis des EBLs etablieren könnte.

3.3.3 Schlussfolgerungen für die Identifikation und Modifizierung von Bildungseffekten Öffentlicher Bibliotheken

Die Diskussion der Programmatik und Praxis des Evidence-Based Librarianship in den letzten beiden Abschnitten der vorliegenden Arbeit zeigte auf, dass es nicht nur theoretisch möglich ist, wissenschaftliche Methoden in der bibliothekarischen Praxis anzuwenden, um praxisrelevante Aussagen zu erhalten. Vielmehr konnte gezeigt werden, wie durch die Formulierung von sinnvollen Forschungsfragen und der Auswahl von Methoden, mit deren Hilfe diese Fragen lokal beantwortet werden können, tatsächlich Daten erhoben wurden, welche zur realistischen Verortung der Effekte bibliothekarischer Arbeit genutzt werden könnten. Dabei wurde herausgearbeitet, dass die Formulierung der Fragen, die Auswahl der Forschungsmethoden, die Konstruktion des Untersuchungsinstrumentariums sowie die Datenerhebung und -interpretation nur durch die strikte Diskriminierung von bibliothekspolitischen und marketingrelevanten Fragestellungen zu realistischen Ergebnissen führen kann.

Dieser Nachweis ist für die hier vorgelegte Arbeit bedeutsam, da der weiter oben vorgeschlagene Forschungskreislauf⁴⁴⁴ auf der Vorstellung aufbaut, dass es möglich wäre, im Rahmen des bibliothekarischen Alltags regelmäßige Forschungsaktivitäten durchzuführen. Diese Annahme wurde hauptsächlich aus dem Beispiel der Forschungsaktivitäten, die in Deutschland von Aktiven der politischen Erwachsenenbildung durchgeführt werden, abgeleitet.⁴⁴⁵ Insoweit wäre es allerdings möglich gewesen, auf die vorhandenen Unterschiede zwischen der politischen Erwachsenenbildung – die beispielsweise zu einem großen Teil in zeitlich befristeten Projekten organisiert ist, während die bibliothekarische Arbeit von einer größeren Kontinuität gekennzeichnet ist – zu verweisen und mit diesem Verweis einen Zweifel an der grundsätzlichen Machbarkeit des vorgeschlagenen Forschungskreislaufes zu äußern.

Bedacht werden muss, dass die Konstruktion des Forschungsrahmens nicht kontextlos erfolgte. Die Grundfrage dieser Arbeit lautete, welche Bildungseffekte Öffentliche Bibliotheken hervorbringen und wie sie diese modifizieren können, wobei Bildung hier unter dem Fokus des Beitrags zur Sozialen Gerechtigkeit betrachtet wurde. Nachdem herausgearbeitet wurde, dass eine Datenbasis für eine Aussage über diese Effekte – trotz dem immer wieder in bibliothekarischen und bibliotheks-

443 Vgl. zu diesem Problem des ständigen Innovationsdrucks im Bereich der Leseförderung auch *Ahlroth* (2004).

444 Vgl. Abbildung 7: idealtypischer Kreislauf einer kontinuierlicher Bestimmung des Status Quo Sozialer Gerechtigkeit im Bezug auf öffentliche Einrichtungen, Seite 202.

445 Vgl. Kapitel 3.1.3, Abbildung 4: Modell der Forschungsansätze zur Bestimmung der Effekte politischer Erwachsenenbildung, Seite 164.

politischen Äußerungen diskursiv hergestellten Verbindungen von Bibliotheken zum Bildungsbereich – nicht existiert, es gleichzeitig keine allgemein im bibliothekarischen Bereich geteilte Vorstellung von Bildung gibt und die nachweisbare organisierte bibliothekarische Bildungspraxis äußerst divers und fast ausschließlich auf die Altersgruppe Kinder und Jugendliche fokussiert ist, wurde versucht, Möglichkeiten zu identifizieren, zukünftig eine in diesem Zusammenhang interessierende Datenbasis über die tatsächlichen bibliothekarischen Bildungseffekte zu erarbeiten. Nachdem klar geworden war, dass die bibliothekarische Praxis sich vielmehr an den Voraussetzungen und Anforderungen, die im Wirkungskreis der jeweiligen Bibliothek vorherrschen, orientiert, als an allgemein geteilten Vorstellungen und Vorgaben, wurde versucht, beim Entwurf einer Praxis, diese Datenbasis zu generieren, auf der Ebene der einzelnen bibliothekarischen Einrichtungen anzusetzen. In diesem Zusammenhang wurde der Forschungskreislauf konstruiert, welcher aufgrund seines Ansatzes einen direkten Einfluss auf die Praxis einzelner Bibliotheken haben könnte. Das EBLs zeigte, dass diese Überlegung für Bibliotheken nicht originär ist, sondern ihr Gegenstück in anderen nationalen Bibliothekswesen, insbesondere dem kanadischen und englischen, hat.

Letztlich wurde allerdings das Thema der hier vorliegenden Arbeit umfassender angegangen. Insbesondere wurde die Frage nach den Bildungseffekten Öffentlicher Bibliotheken nicht vorrangig gestellt, um eine anwendungsfixierte Praxis für einzelne Bibliotheken zu entwerfen, sondern vielmehr um eine bibliothekswissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Effekten zu ermöglichen. Dies ist aufgrund der nahezu vollständig fehlenden Datenbasis nicht möglich, deshalb wird sich die abschließende Passage dieser Arbeit mit dem Entwurf eines umfassenden Forschungsrahmen befassen, welcher ein zukünftige Bearbeitung der in dieser Arbeit herausgearbeiteten Fragestellungen ermöglichen könnte.

Im aktuellen Abschnitt soll allerdings noch einmal diskutiert werden, welche Anforderungen und Möglichkeiten der vorgeschlagene Forschungskreislauf unter Einbeziehung der Erfahrungen des EBLs impliziert.

3.3.3.1 POTENTIALE KONTINUIERLICHER FORSCHUNGSPROZESSE IN ÖFFENTLICHEN BIBLIOTHEKEN

Das EBLs wurde hauptsächlich aus einer impliziten Kritik am exzessiven Einsatz von Instrumenten des New Public Managements im Bibliotheksbereich heraus entwickelt, insbesondere solchen, die versuchten mithilfe von national vereinheitlichten Kennziffern und Standards die Qualität von öffentlichen Einrichtungen zu bestimmen und zu steuern. Diese Instrumente des NPM wurden unter anderem konstruiert, weil es den Eindruck gab, dass öffentliche Einrichtungen nicht der Lage seien, die tatsächlichen Effekte und die Qualität ihrer Arbeit nachzuweisen, obwohl dies bei Einrichtungen, die von der öffentlichen Hand finanziert werden, notwendig sei. Diese grundsätzliche Kritik griff das EBLs ebenso auf, versuchte aber ein Instrumentarium zu schaffen, um den einzelnen Einrichtungen die Möglichkeit zu geben, ihre Qualität selbstständig und der Situation der Einrichtung angepasst nachzuweisen und zu entwickeln.

Die damit postulierten Potentiale sind auch bei den in dieser Arbeit vorgeschlagenen kontinuierlichen Forschungsprozessen zu erwarten. Die Integration von kontinuierlichen Forschungsprozessen auf der Ebene der einzelnen Einrichtungen kann dazu führen, gegenüber der Öffentlichkeit die Qualität der eigenen Arbeit zu untermauern. Zwar wird auch bei den Institutionen, welche Instrumentarien propagieren, die sich am NPM anlehnen – im deutschen Bibliothekswesen insbesonde-

re der BIX⁴⁴⁶ - der Anspruch vertreten, die Qualität der Bibliotheksarbeit zu messen und somit den Bibliotheken ein Argumentationsbasis gegenüber den Trägern zu liefern. Allerdings geschieht dies immer durch die Formulierung von Kennziffern, die zwar dem Kontext Bibliothek angepasst werden, aber dennoch stark verallgemeinert sind. Gleichzeitig erfolgt die Darstellung der Ergebnisse trotz aller Differenzierung durchgängig in Rankings, welche es ermöglichen sollen, dass Bibliotheken ihre Qualität gegenüber anderen Bibliotheken verorten können.⁴⁴⁷ Eine Forschungspraxis, die auf der lokalen Ebene durchgeführt wird, kann allerdings die Definition von Qualität aus den Anforderungen im eigenen Wirkungskreis ableiten und deshalb an die lokale Öffentlichkeit Rückmeldungen geben, die für diese eine Bedeutung haben. Dieser direkte Einfluss der lokalen gesellschaftlichen Umstände ermöglicht es für Bibliotheken, sich insgesamt unterschiedlich, aber der lokalen Situation angepasst zu entwickeln.

Eine Selbstermächtigung von Bibliotheken bei der Bestimmung ihrer eigenen Qualität gewinnt Bedeutung durch die Ergebnisse der Studien, die im vorherigen Abschnitt als Beispiele des EBLs dargestellt wurden. In diesen wurde klar, dass ein großer Teil der Vorstellungen von den Effekten bibliothekarischer Arbeit, die im öffentlichen und bibliothekarischen Diskurs verbreitet sind, nicht in der Eindeutigkeit nachweisbar sind, wie dies bei der nahezu unumstrittenen Verwendung dieser Vorstellungen als Argumente für Bibliotheken zu erwarten wäre. Beispielhaft sei an die Ergebnisse von *Jetter (2007)* erinnert, die keinen Einfluss bibliothekarischer Leseförderung auf die Lesekompetenz von Lernenden der vierten Klasse nachweisen konnte, obwohl es in der bibliothekarischen Literatur und der öffentlichen Wahrnehmung von Bibliotheken als unumstritten gilt, dass Bibliotheken die Lesefähigkeiten von Kindern und Jugendlichen fördern würden. Da sich diese Feststellung in fast jeder vorgestellten Studie, welche ein Axiom über die Wirkung von Bibliotheken überprüfte, wiederholte, kann davon ausgegangen werden, dass es sich nicht um Fehler einzelner Bibliotheken handelt, sondern vielmehr ein strukturelles Phänomen darstellt: offenbar haben Bibliotheken nicht die Effekte, welche von ihnen erwartet werden, gleichzeitig sind sie für einen signifikanten Teil der Bevölkerung wichtige Einrichtungen, die entweder aktiv genutzt oder in politischen Auseinandersetzungen unterstützt werden. Zu vermuten ist, dass Bibliotheken deshalb Effekte haben, die kaum thematisiert werden. Dennoch werden die nicht nachgewiesenen, aber erwarteten Effekte bei der Formulierung von Kennziffern und der Bewertung der Arbeit von Bibliotheken verwendet, nicht die kaum thematisierten Effekte, die offenbar zu einer Nutzung von Bibliotheken führen.

Eine Forschung, die sich an den Vorstellungen der Nutzerinnen und Nutzer orientiert und hauptsächlich deren Blickwinkel auf Bibliotheken einnimmt, könnte dazu beitragen, die Effekte darzustellen, welche für diese lokale Öffentlichkeit tatsächlich interessant sind.⁴⁴⁸ Weiterhin wird diese Forschung in der hier vorgeleg-

446 <http://www.bix-bibliotheksindex.de/>.

447 Insbesondere im Bildungsbereich wird Studien, die mit Rankings arbeiten, regelmäßig eine differenzierte Darstellung und Diskussion der jeweiligen Ergebnisse beigegeben, die beispielsweise erläutern, dass bestimmte Abstände in den Rankings marginal sind und sich durch Zufallseffekte oder Umstände, die nicht von den getesteten Bildungseinrichtungen beeinflusst werden können, erklären lassen. Die Erfahrung ist allerdings, dass sich die Presse, die öffentliche Diskussion und vor allem die Träger an den Rankings orientieren, ohne die Differenzierungen und Einschränkungen, die diesen beigegeben sind, in die Bewertung der Ergebnisse miteinzubeziehen. Die PISA-Studien, in welchen beständig betont wurde, dass die einzige wirklich relevante Differenzierung der jeweils dargestellten Ergebnisse die in Schulsysteme über dem Durchschnitt, im Durchschnitt und unter dem Durchschnitt der getesteten Systeme darstellen würde, sind ein gutes Beispiel für diese Wirkung von Rankings. Im Allgemeinen hantierte die Öffentlichkeit mit den jeweiligen Rangplätzen, welche von den Schulsystemen erreichte wurden und führte nur in ausgesuchten Fällen die weitergehenden Ergebnisse an. Ein weiteres Problem von Rankings besteht darin, dass sie als Ergebnisliste immer zu Gewinnern und Verlierern führen, vollkommen unabhängig davon, wie gut oder schlecht die tatsächlich gemessene Qualität und wie groß oder gering der Abstand zwischen den gemessenen Qualitäten ist oder mit welchen Instrumenten die Bestimmung der Qualität vorgenommen wurde. Ein sinnvoll einzusetzendes Mittel zur positiven Außendarstellung stellen Rankings allerdings immer nur für die Einrichtungen dar, welche jeweils die obere Ränge besetzen.

448 Vgl. für den Zusammenhang von Bibliothek und individueller Identität der Nutzerinnen und Nutzer *Nagata / Sakai / Kawai (2007)*.

ten Arbeit als Teil eines Forschungskreislaufes verstanden, welcher letztlich dazu beitragen kann, die Struktur der bibliothekarischen Arbeit und einzelner bibliothekarischer Projekte an den Vorstellungen und Anforderungen der lokalen Öffentlichkeit orientiert zu entwickeln.⁴⁴⁹ Die Anregung, Projekt- und Organisationsentwicklungsziele nicht allein aus der Organisation heraus zu bestimmen, sondern auf Erkenntnissen über die Ansichten und Verhaltensweisen der Nutzerinnen und Nutzer aufzubauen und zudem die Evaluation der Effekte von Projekten und strukturellen Modifizierungen einem Paradigma folgen zu lassen, welches insbesondere für unerwartete Effekte offen ist, könnte eine Möglichkeit bieten, Bibliotheken aktiv als lokal wirksame Einrichtungen fortzuentwickeln.

In früheren Abschnitten wurde dargelegt, dass Bibliotheken nicht als formale Bildungseinrichtungen gelten können, sondern vielmehr unter bestimmten Voraussetzungen als informelle.⁴⁵⁰ Dies macht die Bestimmung der Effekte von bibliotheks-basierten Bildungsaktivitäten schwer handhabbar, da nur sehr wenige Daten über diese Aktivitäten vorliegen. Nur sehr bedingt kann man versuchen, aus den Daten über die Effekte formaler Bildungsinstitutionen die Wirksamkeit bibliothekarischer Aktivitäten im Sinne einer Infrastruktur für diese Einrichtungen abzuleiten. Dies allerdings auch nur, wenn ein Wissen über eine lokale Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken und formalen Bildungseinrichtungen vorliegt.

Anders aber als beispielsweise für Schulen existieren für Bibliotheken kein verbindlichen Curricula, anhand derer man die Ziele von Bildungsaktivitäten und die Messung derer Ergebnisse ausrichten könnte. Vielmehr sind die Bildungsaktivitäten entweder lokal vereinbart – beispielsweise wenn Kindergärten oder Schulen mit Bibliotheken formalisierte oder formlose Absprachen über Leseaktivitäten treffen – oder aber selbstbestimmt von den Individuen gewählt. Es wurde weiter oben bemerkt, dass gerade über den Bereich der informellen Bildungsaktivitäten, bei denen Individuen zumeist vollständig selbstbestimmt ihre eigenen Zielsetzungen, Lernziele, -wege und -geschwindigkeiten wählen und auch selbstständig darüber bestimmen, was die erwünschten Lernergebnisse sind und wie deren Erreichen evaluiert und honoriert wird, die wenigsten Erkenntnisse vorliegen. Daraus folgt, dass für diese Bildungsaktivitäten, die im Rahmen der Debatten um das Lebenslange Lernen gleichzeitig als essentiell angesehen werden, praktisch keine Messinstrumente existieren.⁴⁵¹ Allerdings wird davon ausgegangen, dass die meisten Bildungsaktivitäten im bibliothekarischen Rahmen informell sind. Diese Situation, einerseits als Einrichtung einer vorrangig informellen und non-formellen Bildung zu gelten, aber gleichzeitig für die Bestimmung der Effekte dieser Bildungsaktivitäten über keine Instrumentarien zu verfügen, teilen Bibliotheken mit einer ganzen Reihe anderer Einrichtungen, beispielsweise der politischen Erwachsenenbildung, der außerschulischen Jugendbildung in Verbänden, Parteien, Jugendclubs und Streetwork oder auch Museen und Galerien.

Wie anhand der politischen Erwachsenenbildung gezeigt wurde, scheint der Weg, eine eigenständige Forschung durchzuführen, bei der zuerst der Inhalt und die Zielsetzung einer Bildungsaktivität rekonstruiert und darauf aufgebaut quantitative und qualitative Instrumente konstruiert werden, die sich explizit auf die jeweilige Bildungsaktivität – zumeist ein spezifisches Seminar – konzentrieren, zu den aussagekräftigsten Ergebnissen zu führen.⁴⁵² Dies lässt sich auf lokal basierte

449 Hierzu zählt auch die weiter oben ausführlich dargestellte Anwendung einfacher moralphilosophischer Instrumente, die ja in der in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Weise auf den realen Themen gesellschaftlicher Auseinandersetzungen basieren.

450 Vgl. Kapitel 2.1.1, insbesondere Abbildung 1: Bezug von Öffentlichen Bibliotheken zu den drei Bildungsbereichen, Seite 33.

451 Vgl. Kapitel 2.1.2.1

452 Vgl. Kapitel 3.1.4, insbesondere Abbildung 4: Modell der Forschungsansätze zur Bestimmung der Effekte politischer Erwachsenenbildung, Seite 164.

Forschungsaktivitäten in Bibliotheken übertragen. Forschungspraxen, welche die individuellen Nutzerinnen und Nutzer ernst nehmen und als Datenquelle nutzen, können Bibliotheken in die Lage versetzen, die Realität über die Bildungsaktivitäten ihrer Klientel zu eruieren, diese pro-aktiv zu unterstützen und vor allem in der Bestandsentwicklung zu beachten. Es wäre möglich, zu erfahren, ob die jeweilige Bibliothek überhaupt als Einrichtung für Bildungsprojekte wahrgenommen und genutzt wird, welche Bildungsprojekte von Individuen in der lokalen Umgebung in Angriff genommen werden und welche Unterstützung für diese Projekte gewünscht oder denkbar sind. Der bisherigen Praxis, solche Anforderungen entweder zu vermuten, unstrukturiert aus Gesprächen mit Nutzerinnen und Nutzern abzuleiten oder aus den Anforderungen, die von politischen Interessensverbänden geäußert werden, herzuleiten, kann somit eine Praxisform hinzugefügt werden, die sich an den Vorstellungen und Anforderungen derjenigen Individuen orientiert, für die Bibliotheken als Dienstleistungseinrichtungen vorrangig unterhalten werden.

Es wäre unter Umständen auch möglich, aus den Strategien der Evaluation von Bildungsaktivitäten, die von den Individuen selber entwickelt werden, zu lernen und diese für weitere Nutzerinnen und Nutzer zur Verfügung zu stellen. Bisher werden nur in sehr seltenen Fällen – hauptsächlich im Zusammenhang mit organisierten Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche – in Bibliotheken Tests über Lernerfolge eingesetzt. Diese Tests sind durchgängig an Tests, die in Schulen zur Überprüfung des Lernerfolgs eingesetzt werden, angelehnt und deshalb bei den meisten informellen Bildungsaktivitäten nicht sinnvoll nutzbar oder gewünscht. Zudem lässt sich immer die Frage stellen, ob Bibliothekarinnen und Bibliothekare überhaupt das notwendige pädagogische Wissen zum Erstellen und Interpretieren solcher Lernerfolgskontrollen haben. Zudem halten die Studien, die versuchen, die Bildungseffekte informeller Bildungsaktivitäten zu erfragen, immer wieder eine große Anzahl von Antwortenden fest, welche angeben, bei der jeweiligen Aktivität etwas gelernt zu haben, ohne dieses „etwas“ genau benennen zu können.⁴⁵³ Dennoch nutzen Menschen, wenn sie eigene Bildungsprojekte entwickeln, auch Formen der Evaluation, mit der sie das Ende der Projekte festlegen und zumindest für sich selber Erfolge bestimmen können. Dabei geht es nicht unbedingt darum, sich ein bestimmtes Wissen anzueignen, sondern beispielsweise auch darum, einen Punkt erreicht zu haben, an welchem das Projekt langweilt oder eine genügende Masse an Zeit und Aufwand für dieses aufgewandt wurde.⁴⁵⁴ Ein Verständnis davon, wie diese Modelle aussehen und wie sie von den Individuen im Bibliothekskontext angewandt werden, könnte Bibliotheken dabei unterstützen, ihren Anspruch, Bildungseinrichtungen für eine divergierende Öffentlichkeit zu sein, einzulösen.

Ein Vorteil des EBLS gegenüber sonstigen Ansätzen, kleinere Forschungsprojekte im Bibliotheksrahmen durchzuführen, ist die Etablierung einer Kultur der Dokumentation von Forschungsansätzen, Datenbasen und Interpretationsansätzen. Eine solche Dokumentation ergibt sich folgerichtig aus der Orientierung an einem wissenschaftlichen Ethos, der beinhaltet, dass Studien nur dann als wissenschaftlich gelten können, wenn sie prinzipiell von anderen wiederholt werden, beziehungsweise bei situationsspezifischen Datensammlungen – beispielsweise bei ethnologischen Feldforschungen – nachvollzogen werden können. Im Rahmen dieses wissenschaftlichen Ethos ist es auch allgemeine Umgangsweise, die eigene Arbeit aktiv durch eine Sichtung und Analyse der relevanten Literatur in einem

⁴⁵³ Vgl. Kade / Seitter (1996), für Öffentliche Bibliotheken Amosford (2007).

⁴⁵⁴ Vgl. Kade / Seitter (1996), Gnahs / Dobischat / Seifert (2001).

Forschungsdiskurs zu verorten. Es gilt nicht als vertretbar, die eigenen Ansätze als vollständig originär und einmalig zu beschreiben, vielmehr wird davon ausgegangen, dass jede Forschung auf der Basis vorhandener Forschungen durchgeführt und entwickelt wird. Zudem ermöglichen moderne Informationstechnologien die Speicherung, Verarbeitung und Kommunikation größerer Datenmengen, als dies bislang möglich war. Dies zusammen hat zumindest ansatzweise im EBLs dazu geführt, eine Kultur zu etablieren, in der einerseits die Entwicklung lokaler Forschungsprojekte von einer Sichtung relevanter Literatur und anderer Forschungen ausgeht und gleichzeitig eine Verantwortung dafür übernommen wird, die eigenen Ergebnisse möglichst genau zu dokumentieren.

Eine solche Kultur wäre auch für die in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagenen Praxis denkbar. Sie würde das Entstehen eines aktiv betriebenen Forschungsdiskurses ermöglichen, der zu einer Fortentwicklung von einmal entwickelten Forschungsinstrumenten und einem Aufbauen auf anderswo erhobenen Daten führen könnte. Ein solches Vorgehen wird Allgemein als Voraussetzung für die Evaluation von wissenschaftlichen Gebieten angesehen, diese Annahme wird sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf eine lokale Forschung in Bibliotheken im Rahmen des vorgeschlagenen Forschungskreislaufs übertragen lassen.⁴⁵⁵ Gleichzeitig würden Bibliotheken von einer solchen Forschungskultur profitieren können, weil sie die Möglichkeit erhielten, die von ihnen dokumentierten Ergebnisse mit Ergebnissen anderer Einrichtungen vergleichen zu können, ohne dies unbedingt unter dem Paradigma eines Rankings tun zu müssen. Dies könnte zur Entwicklung sinnvoller Forschungsfragen führen, die sich darauf richten, zu erklären, wieso bestimmte Einrichtungen die jeweiligen Ergebnisse erreichen und andere nicht. So wäre längerfristig im bibliothekarischen Feld eine kollaborative Identifizierung von strukturellen und nicht-strukturellen Voraussetzungen für bestimmte Ergebnisse möglich, während bislang Bibliotheken zumeist auf die jeweils eigene Interpretation von Benchmarkings und eher schlecht dokumentierten Beispielsammlungen angewiesen sind.

Weiterhin würde eine solche Kultur mit der Zeit Datenmaterialien und getestete theoretische Ansätze zur Verfügung stellen, welche weitere, lokale Einrichtungen übergreifende Sekundäruntersuchungen ermöglichen würden. Die Datenlage zu allen relevanten Effekten von Bibliotheken ist in Deutschland, wie auch schon weiter oben betont wurde, trotz der Deutschen Bibliotheksstatistik, bislang äußerst schlecht. Insbesondere wenn sich Strukturen herausbilden würden, die auf eine Sichtung und weitreichende Dokumentation der Ergebnisse kontinuierlicher Forschungsprozesse aufbauten, könnte als Effekt dieser Forschungsprozesse eine bessere und realitätsgesättigte Dokumentation der bibliotheksbasierten Bildungsaktivitäten, welche über die sehr ausgewählten Werte, die in der Bibliotheksstatistik und dem BIX erfasst werden, hinaus gingen, entstehen. Unter anderem würden Bibliotheken von einer solchen Dokumentation beim Treffen von weiterreichenden Entscheidungen profitieren können.

Auf dieser Datenlage könnte sich auch die Bibliothekswissenschaft, stärker als bisher, fundiert mit den tatsächlichen Entwicklungen im deutschen Bibliotheksweisen befassen. Ein Hauptproblem der bisherigen Bibliothekswissenschaft im deut-

⁴⁵⁵ Folgt man *Luhmann (2008a)*, ließe sich diese vorhergesagte Entstehung eines feldinternen Diskurses auch als Spezifika eines autopoietischen Systems interpretieren. Dabei kommt es nach *Luhmann* seit dem 18. Jahrhundert – also der Durchsetzung des modernen Verständnisses von Wissenschaft und den grundsätzlichen Vorstellungen der Planbarkeit der Entwicklung von Gesellschaften – zumindest auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften zu einem Nebeneinander von Planung und Evaluation, die sich in dieser Form auch bei dem hier postulierten Diskurs wiederfinden lassen würde: „Planung sorgt für Tempogewinn [der Entwicklung, K.S.] in einer Evolution, die die Ziele der Planer bestenfalls als Material für Variationen und Selektionen verwendet, ohne selbst Ziele zu verfolgen.“ (*Luhmann (2008a)*, S. 64).

schen Sprachraum besteht in der mangelnden Abbildung der Realität in den Bibliotheken und den realen Anforderungen der Nutzerinnen und Nutzer. Zwar wird mit Beispielstudien beständig versucht, diesem Manko abzuhelpen, allerdings ist es bislang schwierig, die Ergebnisse dieser Studien zu verorten, da es selten Vergleichswerte gibt. Zudem tendieren viele Arbeiten der Bibliothekswissenschaft zu normativen Aussagen, die oft aus anderen Forschungsgebieten auf Bibliotheken übertragen werden. Kontinuierliche Forschungsprozesse in Bibliotheken könnten dazu beitragen, diese Aussagen und deren Implikationen zu überprüfen und gegebenenfalls für den bibliothekarischen Bereich anzupassen.

3.3.3.2 VORAUSSETZUNGEN FÜR KONTINUIERLICHE FORSCHUNGSPROZESSE

Der hier vorgeschlagene Einsatz von kontinuierlichen Forschungsprozessen im lokalen Bibliotheksrahmen basiert auf der Überzeugung, dass in den einzelnen Bibliotheken das Personal und die Infrastruktur vorhanden ist, diese Forschungsaktivitäten durchzuführen. Dies war auch eine Voraussetzung für die Formulierung der Programmatik des EBLs. Ein großer Teil des bibliothekarischen Personals wird sowohl im deutschsprachigen Raum als auch im englischsprachigen Ausland und in weiteren Staaten akademisch – in Deutschland und Österreich an Universitäten und Fachhochschulen – ausgebildet, insoweit lässt sich voraussetzen, dass zumindest diesem Teil des Personals die Grundzüge wissenschaftlichen Arbeitens und des wissenschaftlichen Ethos bekannt sind, auch wenn diese Kenntnisse bislang nach der Ausbildung im aktiven Bibliotheksdienst teilweise nicht mehr benötigt werden.

Eine kontinuierliche Forschungspraxis würde dieses Wissen voraussetzen. Das bibliothekarische Personal müsste, um sinnvoll an das EBLs anschließen zu können, in der Lage sein, sich mit wissenschaftlichen Theorien und Ansätzen in einer Weise auseinanderzusetzen, die es ihnen ermöglicht, die Potentiale und Grenzen zahlreicher Ansätze zu bewerten. Zudem müsste es in der Lage sein, eine jeweils zu ihrer Forschungsfrage passende Methode zu wählen und wissenschaftlich valide anzuwenden. Dies bedarf einerseits einer gewissen Erfahrung in der Formulierung möglicher Forschungsfragen, die, wie oben angedeutet, sich an einem Erkenntnisinteresse orientieren müssten, welches bibliothekspolitische und marketingrelevante Orientierungen ignoriert.⁴⁵⁶ Zudem muss, um im Bedarfsfall eine sinnvoll anzuwendende Methode wählen zu können, ein fundiertes Wissen über eine Anzahl von wissenschaftlichen Methoden vorhandenen sein, welches zudem regelmäßig durch die Beobachtung des wissenschaftlichen Fortschritts weiterentwickelt werden müsste.

Neben diesem Wissen müsste das bibliothekarische Personal auch in der Lage sein, die jeweiligen Forschungsprozesse durchzuführen. Dies umfasst beispielsweise Kenntnisse über den sinnvollen Aufbau und Test von Umfrageinstrumenten, von ethnologischen Beobachtungsmethoden und das grundlegende Beherrschen statistischer Programme. Nimmt man die in dieser Arbeit für die Frage der bibliotheks-basierten Bildungsaktivitäten herausgearbeiteten möglichen Methoden als Grundlage,⁴⁵⁷ so sind für einen sinnvollen Einsatz von Forschungsinstrumenten grundlegende Kenntnisse der Sozialwissenschaften, der modernen Ethnologie, der Pädagogik inklusive der empirischen Bildungsforschung, der Bibliothekswissenschaft – insbesondere der internationalen – und zudem der Möglichkeiten und Probleme interdisziplinärer Arbeitsweisen notwendig.

⁴⁵⁶ Vgl. Abschnitt 3.2.3.2 Abgrenzung erkenntnisgeleiteter Fragestellungen von bibliothekspolitischen und marketingtechnischen Zugriffen.

⁴⁵⁷ Vgl. Tabelle 8: Fragestellungen und Methoden der Wirkung bibliothekarischer Unterstützung für unterschiedlich formelle Bildungsprozesse, Seite 170.

Diese Kenntnisse würde ermöglichen, die jeweiligen Ergebnisse von lokalen Forschungsprozessen sinnvoll zu interpretieren. Wissenschaft steht heutzutage wieder stark unter der Anforderung, praktisch anwendbare Ergebnisse zu liefern, deshalb ist auch die Wissenschaftskommunikation zu einem beachteten Thema geworden. Dabei wurde mehrfach auf das Problem hingewiesen, dass es der Öffentlichkeit und einzelnen Gruppen innerhalb der Öffentlichkeit – beispielsweise der Politik – kaum gelingt, die von der Wissenschaft gelieferten Argumente und Daten als Teil komplexer Auseinandersetzungen mit der Wirklichkeit zu interpretieren. Vielmehr neigt die Öffentlichkeit, trotz aller Differenzierungsversuche von Seiten der Wissenschaft, dazu, wissenschaftliche Aussagen als unbestreitbar gültige Behauptungen und Wertungen wahrzunehmen und in den jeweils eigenen Diskurs einzubauen. Diesem strukturellen Problem scheint nur begegnet werden zu können, indem diejenigen Teile der Öffentlichkeit, welche mit wissenschaftlichem Wissen arbeiten wollen, Kenntnisse über die Realität wissenschaftlicher Praxis und der Interpretation wissenschaftlichen Wissens vermittelt werden. Fraglos lässt sich dies auch auf Bibliotheken und bibliothekarisches Personal übertragen, welches mit Daten, die in Forschungsprozessen erhoben werden, nur sinnvoll umgehen kann, wenn ein Wissen über die notwendige Fragilität wissenschaftlicher Ergebnisse und die Grenzen der Aussagekraft dieser Ergebnisse vorhanden ist.

Es gibt keine Daten darüber, ob Bibliothekarinnen und Bibliothekare in Deutschland diese Kompetenzen erworben und vor allem nach ihrer Ausbildung weiterentwickelt haben. Letztlich wird dies eine Frage der Schwerpunkte in der Aus- und Weiterbildung des bibliothekarischen Personals und der Kultur der einzelnen Bibliotheken sein. Fakt ist, dass bislang – abgesehen von Abschlussarbeiten – im deutschsprachigen Bibliotheksbereich nur sehr wenige wissenschaftlich fundierte Arbeiten veröffentlicht werden, die meisten Veröffentlichungen selten aufgrund ihrer Validität bewertet werden und sich ein bibliothekswissenschaftlicher Diskurs im Sinne einer erkenntnisgeleiteten Auseinandersetzung mit den Ansätzen anderer Forscher und einer Verortung in einer Forschungsdiskussion nur in Ansätzen etabliert hat. Mit der *Bibliothek Forschung und Praxis*, den *Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft*, der *libreas* und in Ansätzen der *B.I.T. online* existieren aktuell⁴⁵⁸ auch nur sehr wenige Orte für eine solche deutschsprachige Debatte. Andere Schriftenreihen, die einer solchen Debatte dienen könnten – insbesondere die *Schriften zur Informationswissenschaft des Hochschulverbandes für Informationswissenschaft*, die *Churer Schriften zur Informationswissenschaft*, die *Arbeiten zur Bibliotheks- und Dokumentationspraxis* oder die *Materialien zur Information und Dokumentation* –, werden in bibliothekarischen Publikationen kaum wahrgenommen. Gleichzeitig ist die Teilnahme an internationalen bibliothekswissenschaftlichen Debatten von Seiten deutschsprachiger Autorinnen und Autoren vernachlässigbar.⁴⁵⁹ Dennoch hat das EBLS unter anderem nachgewiesen, dass die Kompetenzen zum Einsatz von Forschungsansätzen in Bibliotheken relativ weit verbreitet sind und relevante Ergebnisse ermöglichen. Es wäre zu vermuten, dass die Etablierung anderer, nicht unbedingt auf die Veröffentlichung von Innovationen abzielender Publikationsformen, es auch in Deutschland ermöglichen könnte, die Ergebnisse lokaler Forschungen in bibliothekarische und bibliothekswissenschaftliche Diskussionsprozesse einzuspeisen

458 Winter 2008/09. Die anderen Publikationsorgane des Bibliothekswesen sind stark journalistisch oder verbandspolitisch orientiert und bieten deshalb nur einen sehr beschränkten Platz für wissenschaftliche Texte, auch wenn sie sich nicht aktiv einer wissenschaftlichen Debatte verweigern. Auch die *B.I.T. Online* bietet einen sehr beschränkten Platz, hat sich aber mit der Reihe *B.I.T. online - Innovativ* eine eigene Buchreihe geschaffen, die für eine wissenschaftliche Debatte Platz bietet.

459 Dies trifft allerdings auch für fast alle anderen Forschungsfelder zu, selbst dort, wo im Rahmen der Exzellenzinitiative und von DFG-Förderungen eine Internationalisierung vorangetrieben wird. Vgl. *Münch* (2007).

und einzubeziehen. Insbesondere wird dabei über elektronische Kommunikations- und Publikationsmodelle nachzudenken sein, inklusive zentraler Dokumentationsserver und der Blogosphäre, die bestimmte Beschränkungen von Zeitschriften nicht reproduzieren und der Selbstpublikation von Ergebnissen, die verbunden mit ausreichenden Metadatenauszeichnung und spezialisierten Suchmaschinen, eine dezentrale Dokumentationsstruktur ermöglichen könnte.⁴⁶⁰

3.3.3.3 GRENZEN DER WIRKSAMKEIT KONTINUIERLICHER FORSCHUNGSPROZESSE

Die skizzierten Forschungsaktivitäten haben selbstverständlich zu antizipierende Grenzen. Eine Gefahr liegt darin, sie entweder als weiteres Mittel zum Bibliotheksmarketing misszuverstehen oder als Ersatz für notwendige Entscheidungsfindungsprozesse. Marketing ist eine seit Jahren immer wieder betonte Aufgabe von Bibliotheken, die durchgeführt werden soll, um Bibliotheken als Einrichtungen gegenüber der Öffentlichkeit und der Politik zu positionieren. Hierfür werden sehr unterschiedliche Wege und Instrumente vorgeschlagen. Während es für diese Aktivitäten jeweils gute Argumente gibt, lässt sich doch festhalten, dass Marketingaktivitäten nicht zum Erkenntnisfortschritt beitragen, weder im Sinne des wissenschaftlichen Fortschritts, noch im Sinne der Datensammlung für Entscheidungsfindungen. Selbstverständlich können unter Umständen Ergebnisse von Forschungsprozessen in Bibliotheken im Anschluss an diese Prozesse für Marketingaktivitäten genutzt werden, eine Orientierung der Forschungen auf Ergebnisse, die dazu genutzt werden können, Bibliotheken positiv darzustellen, steht allerdings der Formulierung sinnvoller Forschungsfragen und ergebnisoffener Untersuchungen entgegen. Gleichzeitig gibt es insbesondere im Bereich der Politik die Tendenz, die Darstellung wissenschaftlichen Wissens als Ersatz für eigenständige Entscheidungsprozesse einzusetzen. Diese Tendenz, die kritisch als Überhandnehmen des Expertenwesens beschrieben wird, setzt zumindest teilweise darauf, wichtige Fragen nicht mehr in politischen Prozessen auszuhandeln, sondern an Expertinnen- und Expertenkommissionen zu delegieren und anschließend die Meinungen dieser Kommissionen als unabweisbare Grundlage für politische Entscheidungen darzustellen oder die Politik alleine auf die Umsetzung der Vorschläge dieser Kommissionen auszurichten. Zumindest wurde dies bei der Arbeit der sogenannten Hartz-Kommission, welche die Grundlagen des aktuellen Umbaus des deutschen Sozialsystems erarbeitete (2002), der Exzellenzinitiative der Bundesregierung und der Ländern für die deutschen Hochschulen, welche grundlegende bildungspolitische Entscheidungen als Umsetzung der Vorschläge von Expertinnen und Experten darstellte (2005) und der Bildungspolitik, die sich – interessanterweise mit sehr unterschiedlichen Ableitungen – auf die PISA-Studien bezog (2000, 2003, 2006), so wahrgenommen. Dabei handelt es sich beim Umbau der *Agentur für Arbeit* und der Sozialämter, der Hochschullandschaft und des Bildungssystems um Bereiche, deren gesellschaftliche Relevanz unumstritten ist. Der ausschließliche Bezug auf Expertenkommissionen vermittelte allerdings teil-

⁴⁶⁰ Einige Ansätze, die in diese Richtung weisen könnten, finden sich im Informationsportal *b2i* (bibliotheks-, buch- und informationswissenschaften) (<http://www.b2i.de/>) und dem Planet der wichtigsten bibliothekarischen Weblogs im deutschsprachigen Raum *Planet Biblioblog* (<http://rss.netbib.de/>). Zu bedenken ist, dass eine lokale, basierte, Nutzerinnen- und Nutzerzentrierte Forschung anderen Kriterien unterliegen würde, als die grundsätzlich unter einem Kreativitätsdruck stehende Forschung, die gemeinhin als Ziel wissenschaftlicher Arbeit und für wissenschaftliche Zeitschriften als publikationswürdig gilt. Die vorgeschlagene Forschung hätte sich vielmehr daran zu orientieren, ob sie die im lokalen Rahmen formulierten Forschungsfragen beantworten kann. Dies kann, muss aber nicht mit einer Innovation einhergehen, sondern kann ebenso durch die Adaption anderswo durchgeführter Forschungsansätze passieren. Es ist fragwürdig, ob Ergebnisse dieser Forschungsprozesse unter das Publikationsparadigma wissenschaftlicher Zeitschriften fallen würden, obwohl gleichzeitig eine breite Dokumentation und Rezeption dieser Forschungen Hinweise für weitere lokale Forschungen bieten könnte. Unter Umständen ist das Konzept der Publikation in wissenschaftlichen Zeitschriften als wissenschaftlicher Forschungsarbeit für diese Studien nicht sinnvoll. Auch die schon erwähnte Zeitschrift *Evidence Based Library and Information Practice* scheint sich mit der Zeit im Aufbau vom Konzept einer vor allem an der Publikation innovativer Artikel orientierten Zeitschrift abzuwenden und sich stattdessen zu einer regelmäßigen Sammlung von lokal relevanten, insgesamt aber wenig neuen Forschungen zu entwickeln.

weise den Eindruck, als gäbe es objektiv richtige Lösungen für bestimmte Probleme auf diesen Feldern, die von der Politik nur umgesetzt werden müssten. Damit wurden Felder politischer Auseinandersetzung zumindest für eine bestimmte Zeit geschlossen, obwohl die Vorschläge der Expertenkommissionen ebenso durch politische Entscheidungen und Einstellungen der Expertinnen und Experten geprägt sind und insbesondere niemals innerhalb der Kommissionen so unumstritten waren, wie dies im Nachhinein durch den positiven Bezug der Politik den Anschein hatte.⁴⁶¹ Ähnliches, wenn auch mit einem nicht so weitreichenden Einfluss, könnte bei einer kontinuierlichen Forschungspraxis im Bibliotheksbereich entstehen, wenn die zu treffenden Entscheidungen allein von diesen Untersuchungen abhängig gemacht würden. Forschung kann keine Entscheidung über die Entwicklung einer Einrichtung ersetzen, sondern nur Hinweise über die Realität und Möglichkeiten einer Institution oder eines Angebotes liefern.

Eine weitere Grenze liegt in der Anwendungsorientierung der vorgeschlagenen Forschungspraxis begründet. Die kontinuierliche Forschungspraxis ist in diesem Vorschlag Teil eines Kreislaufes, in dem die Entwicklung von bibliothekarischen Angeboten und die Fortentwicklung der Struktur der jeweiligen Bibliothek im Mittelpunkt stehen. Die Forschung wird nicht hauptsächlich als Teil der Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Diskurses oder gar als „interessenslose“ Wissenschaft betrieben. Obwohl bei der Formulierung der Forschungsfragen, der Auswahl der Methoden und der Durchführung der Untersuchungen ein wissenschaftlicher Ethos notwendig ist, hat sich die jeweilige Forschungsaktivität den lokalen Voraussetzungen anzupassen. Insbesondere der mögliche und notwendige Aufwand, der betrieben werden kann und damit einhergehend die Durchdringung eines Themas, teilweise auch die Originalität eines Ansatzes, muss sich in einem vertretbaren Rahmen halten. Letztlich müssen die Ergebnisse einer Untersuchung einen Erkenntnisstand versprechen, der zum Treffen von Entscheidungen für die jeweilige Bibliothek und ihrer Arbeit notwendig ist. Damit sind der Reichweite der Erkenntnisse Grenzen gesetzt, auch wenn die oben aufgeführten Beispiele des EBLs zeigen, dass innerhalb dieser Grenzen zahlreiche bislang unbearbeitete Themengebiete existieren.

Forschungsfragen, die über diese Beschränkung des Erkenntnisinteresses hinausgehen, werden in Forschungsprozessen aufgegriffen werden müssen, die außerhalb der vorgeschlagenen kontinuierlichen Forschungspraxis lokaler Forschungskreisläufe konzipiert und durchgeführt werden.

Im Bezug auf Bildungseffekte existiert eine weitere Einschränkung. Gemeinhin wird Bildung eine langfristige Wirksamkeit zugeschrieben, egal ob sich diese in ökonomischen Kategorien, der besseren Teilhabe an der Gesellschaft, dem individuellen Wohlbefinden oder dem Erwerb weiterer Bildung ausdrücken soll. Dies gilt insbesondere für informelle Lernprozesse, die nicht einem Lernplan mit definierten Zielen folgen. Solche langfristigen Wirkungen sind allerdings nur sehr schwer durch die hier skizzierte Forschungspraxis festzustellen. Während die kontinuierliche Forschung entscheidungsträchtige Aussagen über die Lernmotivation, die Bildungspraxis und die Anforderungen an Bildungseinrichtungen von Seiten der Nutzerinnen und Nutzern ermöglichen kann, ist es nicht möglich, mit ihr allein die langfristigen Effekte von Bildung abzubilden.

⁴⁶¹ Vgl. Stehr (2000).

3.4 Entwurf eines bibliothekswissenschaftlichen konzeptuellen Forschungsrahmens zum Themenkomplex bibliotheksbasierte Bildungsaktivitäten und Soziale Gerechtigkeit

In der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, ob sich Öffentliche Bibliotheken als Bildungseinrichtungen verstehen und deren Effekte bestimmen lassen. Nach einem Versuch der Verortung von Bibliotheken im Kontext anderer Bildungseinrichtungen und dem Versuch, die Realität der Bildungsaktivitäten in Bibliotheken mithilfe einer Feldanalyse zu erfassen, musste konstatiert werden, dass bislang keine qualifizierte Antwort auf die gestellte Frage möglich ist. Zwar konnte konstatiert werden, dass Bibliotheken nicht als einzige potentielle Bildungseinrichtung ein Problem damit haben, ihre behaupteten Bildungseffekte nachzuweisen oder gar aktiv zu steuern, sondern dass dies offenbar auf ein allgemein geringes Wissen über die tatsächliche Wirkung non-formeller und informeller Bildung zurückzuführen ist. Die Daten, welche für die organisierte Weiterbildung vorliegen, lassen nur wenige Aussagen zu und sind von großen Ungenauigkeiten gezeichnet, andere Einrichtungen, welche gemeinhin als informelle Bildungsorte angesehen werden, wie Museen, Gedenkstätten, Jugendclubs oder Organisation der politischen Erwachsenenbildung, sind ebenso mit dem Problem konfrontiert, ihr Verhältnis zur Bildung genauer zu bestimmen. Einzig im Bereich der formalen Bildung liegen Daten vor, die eine Bestimmung von Bildungseffekten erlauben. Und auch diese sind oft umstritten, auf bestimmte Wirkungsbereiche beschränkt und zudem für die einzelnen Einrichtungen der formellen Bildung unterschiedlich weitreichend. Während über die Arbeit von Schulen und Hochschulen große Datensammlungen vorliegen, fehlen diese fast vollständig für die duale Berufsausbildung und vor allem für Kindertagesstätten. Durch die Engführung der Bildungseffekte auf den Bereich der Sozialen Gerechtigkeit – die in dieser Arbeit eigentlich vorgenommen wurde, um einen in der aktuellen Bildungspolitik vernachlässigten Bereich zu thematisieren und gleichzeitig das Feld der untersuchten Effekte einzugrenzen – erweiterte sich diese Fragestellung.

Die auf diese Feststellung folgende Diskussion versuchte zu ergründen, ob die Unmöglichkeit der qualifizierten Aussagen darüber, ob Bibliotheken – hier bezogen auf Soziale Gerechtigkeit – Bildungseinrichtungen darstellen, wie sie sich gegebenenfalls zu solchen entwickeln können und wie die Effekte der bibliotheks-basierten Bildung festgehalten werden könnten, ein strukturelles Problem darstellt, welches unter Umständen überwunden werden könnte. Die Diskussion zeigte, dass Aussagen zu dieser Frage nur mit großen Einschränkungen zu treffen sind. Insbesondere wurde mit fortlaufender Diskussion die Vorstellung, dass Bildungseffekte sich vorrangig mit empirischen Methoden bestimmen und modellieren lassen würden, zunehmend stärker kritisiert, obwohl diese Vorstellung aktuell mit der empirischen Bildungsforschung und dem Versuch, die Bildungspolitik hauptsächlich mithilfe übergreifender Standards zu gestalten, populär ist. Vielmehr wurde sichtbar, dass für die Identifizierung und die Bestimmung von Bildungseffekten, welche unter dem Blickwinkel der Sozialen Gerechtigkeit wichtig sind, arbeitsaufwändige qualitative Methoden weit sinnvollere und aussagekräftigere Aussagen ermöglichen würden.

Gleichzeitig wurde aber auch offensichtlich, dass sich realitätsbasierte – im Gegensatz zu rein normativen und anekdotischen – Aussagen lohnen würden, insbesondere um die bibliothekarischen Angebote, Strukturen und Arbeitsweisen so zu

sondere um die bibliothekarischen Angebote, Strukturen und Arbeitsweisen so zu gestalten, das sie den kurz- und langfristigen Ansprüchen der potentiellen Nutzerinnen und Nutzer entsprechen. Im Laufe der Diskussion wurde einerseits aus dem verbreiteten Paradigma der Evaluation heraus ein sogenannter Forschungskreislauf konstruiert, der in mehreren Schritten eine Annäherung bibliothekarischer Arbeit an die Anforderungen, die im Wirkungskreis einer Bibliothek existieren, ermöglichen könnte. Bestandteil dieses Kreislaufes ist die Anwendung von wissenschaftlichen Methodiken auf lokaler Ebene. Im Anschluss wurde mit dem Evidence-Based Librarianship auf eine Bewegung im englischsprachigen Bibliothekswesen, insbesondere in Kanada und Großbritannien, verwiesen, die sich einer solchen lokalen Anwendung von Forschungsmethoden im Rahmen der dynamischen Fortentwicklung bibliothekarischer Angebote verschrieben hat. Neben der Orientierung auf einzelne Einrichtungen zeichnet sich das EBLs durch den Versuch aus, die Perspektive der Nutzerinnen und Nutzer einzunehmen und von dieser ausgehend die Effekte bibliothekarischer Angebote zu beschreiben. In Verbindung des vorgeschlagenen Forschungskreislauf und des EBLs wurden Potentiale für das deutschsprachige Bibliothekswesen herausgestellt.

Der vorgeschlagene Forschungskreislauf und das EBLs sind allerdings, bei allen Potentialen für die bibliothekarische Arbeit, nicht Teil der Bibliothekswissenschaft. Wie in der Diskussion am Beginn dieser Arbeit klar wurde, fehlt vor allem ein grundlegendes Wissen über die Ziele, Möglichkeiten, Wirkungsweisen und Möglichkeiten von bibliotheksbasierten Bildungsaktivitäten. Dieses Wissen kann nur durch übergreifende Forschungsprozesse gewonnen werden. Nur unter der Voraussetzung solcher Forschungen wird es überhaupt möglich sein, qualifizierte Aussagen darüber zu treffen, ob Bibliotheken Bildungseinrichtungen sind und wenn ja, auf welche Weise und mit welchen Effekten. Ebenso wird die mögliche lokale Forschung in Bibliotheken über den lokalen Rahmen hinaus nur aussagekräftig werden können, wenn sie in einer übergreifendere Forschungspraxis eingebunden wird.

Es ist nicht möglich, diese Forschungen im Rahmen einer vereinzelt Studie, wie der vorliegenden Arbeit, durchzuführen. Dafür sind die ungeklärten Fragen offenbar zu umfassend und zu zahlreich. Schon die grundsätzlichen Fragen, welche Bildungsziele Bibliotheken wie unterstützen könnten und welche Vorstellungen von Bildung allgemein in Bibliotheken vertreten werden, waren im Rahmen dieser Arbeit nicht zu beantworten. Möglich ist allerdings, die grundlegenden Forschungsbereiche abzustecken, die im Rahmen der aufgeworfenen Fragen untersucht werden können und diese sinnvoll so zu strukturieren, dass einerseits eine Eingrenzung von Forschungsfragen und gleichzeitig im Idealfall eine kollaborative Arbeit am umfassenden Fragekomplex Bibliothek und Bildung möglich wird. Im folgenden, abschließenden Kapitel soll deshalb ein konzeptioneller Forschungsrahmen (conceptual framework) konstruiert werden, der die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse über die zahlreichen Desiderate bibliothekswissenschaftlicher Forschung auf dem Feld bibliotheksbasierter Bildungsprozesse so strukturiert, dass sie grundsätzlich wissenschaftlich bearbeitbar werden. Im Fazit dieser Arbeit wird darauf eingegangen werden, ob dieser Rahmen tatsächlich als Antwort auf die Frage, ob Bibliotheken Bildungseinrichtungen sind, gewertet werden kann.

3.4.1 Ein Conceptual Framework als Mittel zur Strukturierung von Erkenntnis- und Forschungsprozessen

Ein konzeptioneller Forschungsrahmen (conceptual framework) wird als Methode eingesetzt, um unübersichtliche und größtenteils unerforschte Untersuchungsfelder für eine wissenschaftliche Bearbeitung zu strukturieren. In erster Linie wird dabei versucht, einen Überblick der möglichen Zugriffe auf das gezeichnete Forschungsfeld, der grundlegenden Erkenntnisinteressen und -möglichkeiten sowie der sinnvollen Forschungsansätze zu liefern. Es wird zudem versucht, unterschiedlich weitreichende Ebenen des Forschungsfeldes voneinander abzugrenzen und untereinander in Beziehung zu setzen. Dabei wird diese Methode eher selten eingesetzt, wohl auch, weil sie einerseits nur bei relativ unerforschten Feldern sinnvoll ist, bei denen gleichzeitig ein Interesse an der Untersuchung dieser Felder vorhanden ist. Obwohl durch den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt immer wieder neue Forschungsfelder entstehen, könnte man vermuten, dass diejenigen Felder, die von großem Forschungsinteresse sind, schon weitreichend untersucht sind und spiegelverkehrt diejenigen Felder, die kaum untersucht sind, auch für die Wissenschaft und die Wissenschaftspolitik relativ uninteressant sind.

Auf das Feld der bibliotheks-basierten Bildung trifft allerdings zu, dass es gleichzeitig kaum untersucht und dennoch für die Bibliothekspolitik, die Bildungspolitik und die gesellschaftliche Debatte um die Aufgabenstellung von Bildung unbestreitbar relevant ist. Dem immer wieder geäußerten Interesse an diesem Feld steht keine wissenschaftliche Durchdringung gegenüber. Bislang sind keine Anstrengungen auszumachen, diesen Widerspruch durch eine ausreichend breite Forschungspraxis aufzuheben. Vielmehr scheint sich die Praxis weiter fortzusetzen, die axiomatische Gleichsetzung von Bildung und Bibliotheken ohne tiefergreifende Begründung in der Öffentlichkeit zu forcieren.⁴⁶²

Zumeist werden konzeptionelle Forschungsrahmen in der Betriebswirtschaftslehre oder der Erziehungswissenschaft eingesetzt, um umfassender Forschungsvorhaben zu skizzieren.⁴⁶³ Im Bibliotheksbereich wird diese Methode fast überhaupt nicht genutzt. Der hier unternommene Versuch stützt sich allerdings auf zwei Texte, die als Ausnahme von dieser Feststellung gelten können. Einmal auf einen Text von *Denise Koufogiannakis* und *Ellen Crumley* (2006), die mit einem solchen Rahmen – auch wenn sie ihn nicht explizit so benennen – versuchen, den gesamten Bereich des EBLs und der bibliotheks- und informationswissenschaftlichen Forschung, welche das EBLs unterstützen könnte, zu umreißen und zu strukturieren. Stärker noch basiert der Versuch auf einem Text von *Afzal Waseem* (2008), der explizit einen Conceptual Framework entwirft, um das Themenfeld Community,⁴⁶⁴ Identität und Wissen für die Library and Information Science (LIS) zu erfassen.

Waseem demonstriert in seinem Text den Aufbau eines für die Bibliothekswissenschaft nutzbaren Conceptual Frameworks. Im ersten Schritt skizziert er das grundsätzliche Erkenntnisinteresse am gewählten Themenfeld, indem er insbe-

462 Zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Textes kündigten beispielsweise die Veranstalterinnen und Veranstalter des *Bibliothekartages 2009* in Erfurt an, eine der drei von der Programmkommission selber organisierten Schwerpunktveranstaltungen mit dem Motto „Bibliotheken sind Bildungseinrichtungen... – Bibliotheken im Visier der Politik“ zu überschreiben.

463 Vgl. *Hauenstein* (1998).

464 Wie auch weiter oben schon gehandhabt, wird bei Community die englische Bezeichnung verwendet, da die deutsche Entsprechung Gemeinschaft oder lokale Gemeinschaft nicht mit dem Konzept, wie es in englischsprachigen Forschungen verwendet wird, übereinstimmt. Bei diesem Beispiel ist dies nicht nur ein Übersetzungsproblem, sondern Ergebnis unterschiedlicher Forschungstraditionen, insbesondere der dualen Gegenüberstellung von Gesellschaft und Gemeinschaft in der deutschsprachigen Geisteswissenschaft des 19. und 20. Jahrhunderts die in dieser Radikalität im englischsprachigen Raum nicht mit vollzogen wurden.

sondere sozialwissenschaftliche Forschungen zu Communities und Aussagen über die Bedeutung der Informationsnutzung und den Aufgaben der LIS zusammenbringt:

Increasing diversity and informatization among many other factors, leading to the development of diverse communities both in physical and in virtual world. Improvements in the configuration of information (...), in understating the nature of interactions (...), in making these interactions successful (...), and in representing socio-cognitive concepts (...), are some of the primary concerns of LIS. It is the contention of this paper [d.h. *Waseem (2008)*, K.S.] that LIS can address the aforementioned issues from a different theoretical perspective, which will examine the varied relationships among community, self, and knowledge.⁴⁶⁵

Im nächsten Schritt unternimmt *Waseem* eine Analyse der relevanten Literatur, die ergibt, dass es zwar ein breites Interesse am Themenfeld Community, Identität und Wissen im bibliothekarischen Bereich, aber gleichzeitig keine konsistente Forschungspraxis in diesem Feld gibt. Im dritten Schritt diskutiert *Waseem* diese Feststellung und postuliert, dass dieses auffällige Fehlen nicht auf das fehlende Interesse, sondern auf die Multidisziplinarität des Forschungsgegenstandes und einer gleichzeitig unterentwickelten Theorieentwicklung in der LIS zurückgeführt werden könnte. Den von ihm im folgenden Schritt konstruierten konzeptionellen Forschungsrahmen versteht er als Möglichkeit, diese Multidisziplinarität so zu nutzen, dass sie zur wissenschaftlichen Durchdringung des Untersuchungsfeldes beiträgt.⁴⁶⁶ Dabei geht *Waseem* davon aus, dass dies nicht durch eine einzelne Studie möglich wäre, sondern nur durch die Benennung und Bearbeitung von Teilbereichen und einer übergreifenden Theorieentwicklung, die sich auf die Forschungen in diesen Teilbereichen stützen müsste.

Der in Abbildung 8 (Seite 280) reproduzierte Forschungsrahmen, den *Waseem* vorschlägt, zeigt die Potentiale dieses Ansatzes auf.

⁴⁶⁵ *Waseem (2008)*, S. 2.

⁴⁶⁶ Vgl. Abbildung 8, die den Framework aus *Waseem (2008)*, S. 9 zitiert. (Abbildung mit freundlicher Genehmigung des Autors.)

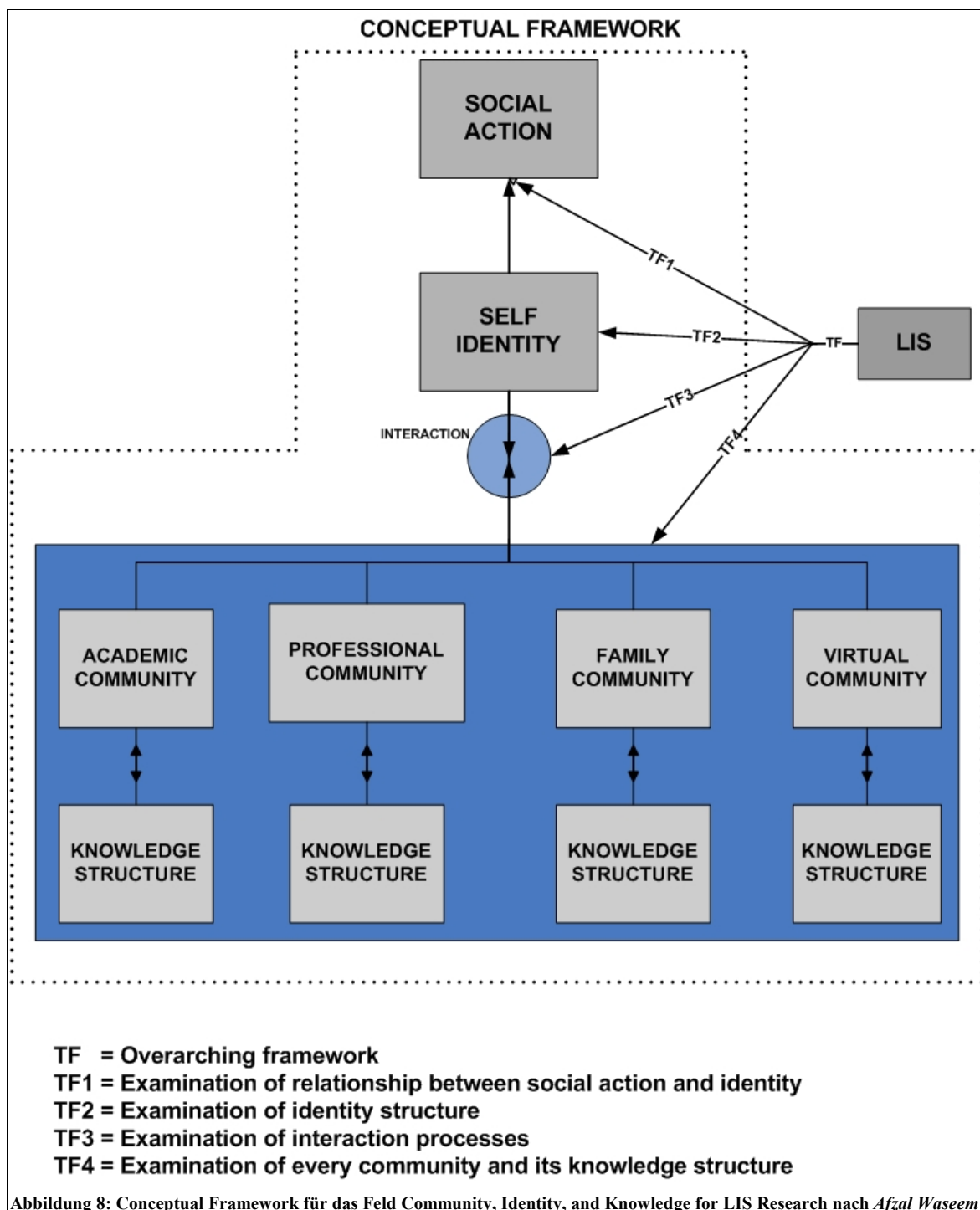


Abbildung 8: Conceptual Framework für das Feld Community, Identity, and Knowledge for LIS Research nach Afzal Waseem

1. *Die klare Festlegung von Forschungszielen.* Mithilfe des Frameworks ist es möglich, den erwartbaren Beitrag einer Forschungsaktivität als Teil eines größeren Forschungszieles aufzuzeigen und darauf aufbauend Forschungsvorhaben zur Bearbeitung bisher unbeantworteter Fragestellungen zu konzipieren.
2. *Ermöglichung kollaborativer Forschungsprozesse.* Der Forschungsrahmen ist bei der Skizzierung der Forschungsfelder offenen genug, um eine Vielzahl von Forschungsmethoden und -fragen zuzulassen, gleichzeitig aber spezifisch genug, um ein Interesse daran, dass bestimmte Felder bearbeitet werden, anzuzeigen. Zudem ist er flexibel

genug, um neu auftretende Fragen zu integrieren. Dies ermöglicht die Teilhabe verschiedener Forschender oder Forschungsteams an der Bearbeitung einer umfassenden Forschungsfrage, ohne dabei die explizite Steuerung eines Forschungsmanagements zu benötigen.⁴⁶⁷

3. *Die produktive Verortung schon vorhandener Forschungsergebnisse.* Ein konzeptioneller Forschungsrahmen ermöglicht es, schon in anderen Forschungen erhaltene Antworten auf spezifische Forschungsfragen in einen größeren Rahmen einzuordnen und somit an wissenschaftliche Prozesse anzuschließen.
4. *Motivierung von Forschungen.* Ein konzeptioneller Forschungsrahmen kann als Anzeige eines Erkenntnisinteresses wirken, welches für einen größeren Forschungszusammenhang mögliche Forschungsrichtungen motiviert und den Blick auf bislang unterrepräsentierte Forschungsfragen lenkt. Insbesondere in einer so schwach institutionalisierten Wissenschaft, wie der Bibliothekswissenschaft, die gleichzeitig auf – im Gegensatz zu den Labors vieler Naturwissenschaften – relativ billige Hilfsmittel angewiesen ist, könnte dies auch als Aufforderung zu Forschungsaktivitäten von Personen und Einrichtungen wirken, die zwar grundsätzlich in der Lage zu einer solchen Forschung sind, aber dies dennoch zumeist wegen der Einschätzung, dass es kein breiteres Interesse an diesen Forschungen gäbe, unterlassen.
5. *Motivierung wissenschaftlicher Kommunikation.* Bei der Konstruktion eines konzeptionellen Forschungsrahmens wird davon ausgegangen, dass es möglich wäre, nicht nur ein großes Forschungsfeld in wissenschaftlich handhabbare Teilfragen zu untergliedern, sondern auch, dass es möglich ist, die Ergebnisse, die in diesen Teilgebieten erarbeitet werden, wieder in den gegebenen Forschungsrahmen einzugliedern. Dazu wäre eine Kommunikation innerhalb des betreffenden Forschungsfeldes – im Beispiel von *Wassem* also der LIS – notwendig, welche zudem so von statten gehen muss, dass zumindest die Ergebnisse der Forschungen in einen größeren Forschungszusammenhang integrierbar sein können. Nimmt eine wissenschaftliche Community die Herausforderung, die sich durch einen konzeptionellen Forschungsrahmen stellt, an, so kann auch eine erhöhte Kommunikation der Ergebnisse dieser Community erwartet werden.⁴⁶⁸

467 Interessant ist, dass eine ganze Anzahl von Projekten im Bereich der Open Source Software ähnlich funktioniert. Einerseits gibt es bei den meisten Projekten sogenannte Fahrpläne, in denen die ungefähre Entwicklungsrichtung vorgegeben ist, gleichzeitig existieren Sammlungen bekannter Fehler, die zu bearbeiten sind. Diese Fahrpläne und Fehlersammlungen sind offen genug gehalten, damit alle Menschen mit den notwendigen Kenntnissen an der Entwicklung oder Verbesserung der jeweiligen Projekte teilhaben können. Dies schließt nicht aus, dass ein Teil der Programmierer und Programmiererinnen klar definierte Aufgaben wahrnehmen, Entwicklungsarbeit managen und teilweise für die Erfüllung dieser Aufgaben explizit von Firmen oder Non-Profit-Organisationen angestellt werden. Gleichzeitig gibt es auch einige Projekte, die dafür bekannt sind, ihre Fahrpläne nicht einzuhalten. Dennoch funktioniert diese teilweise Offenheit im Open Source Bereich nachweisbar und ist in vielen Teilen weit produktiver, als herkömmliche Entwicklungs- und Geschäftsmodelle.

468 Auch hier lassen sich wieder Parallelen in der Programmierung von Open Source Software finden. Insbesondere die Anforderungen, dass Teile eines Codes auch von den restlichen Programmiererinnen und Programmierern verstanden und problemlos in das jeweilige Programm eingefügt werden können müssen, hat – wie weiter oben unter dem Stichwort der Modularisierung besprochen – zu einer Standardisierung von Programmschnittstellen und nachvollziehbaren Dokumentation eigentlich aller Beiträge zu Open Source Produkten geführt. In einer etwas überzogenen Analogie könnte man deshalb bei der wissenschaftlichen Praxis, die sich aus einem konzeptuellen Forschungsrahmen ergibt, von einer Open Science sprechen. Allerdings würde diese Benennung dann wirklich nur akzeptabel sein, wenn bei der Dokumentation und Kommunikation auch das Prinzip des Open Access beachtet würde.

Unintendiert wurden in der vorliegenden Arbeit Schritte, die *Waseem* für den vom ihm gewählten Untersuchungsbereich ausführt, für den Bereich der Bibliotheken als Bildungseinrichtungen, insbesondere unter dem Fokus Sozialer Gerechtigkeit, schon durchgeführt. Es wurde aufgezeigt, dass ein großes öffentliches und bibliothekarisches Interesse an diesem Themenbereich existiert, dem fast keine Forschungsaktivität gegenübersteht, welche darauf abzielen würde, dieses Feld empirisch und theoretisch zu untersuchen. Vielmehr scheinen bibliothekarische Einrichtungen, die der allgemeinen Thematisierung dieses Feldes praktische Aktivitäten folgen lassen wollen, fast vollständig auf sich allein gestellt zu sein, auch wenn sie teilweise auf die Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen zurückgreifen, welche allerdings zumeist wenig mehr zu tun scheinen, als ihre eigenen Vorstellungen von Bildung – so die *Bertelsmann Stiftung* bei den Projekten die zum *Projekt Bildungspartner Schule Bibliothek* und dem *Spiralcurriculum Bibliothek-Schule* führten oder dem *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* bei der Beratung der Einrichtung von Lernarrangements in der *Stadtbücherei Stuttgart* – auf Bibliotheken zu übertragen. Eine Forschungspraxis, die das Feld theoretisch und empirisch beschreibt und auf das sich Bibliotheken bei der Gestaltung ihrer Arbeit beziehen könnten, existiert bislang nicht. Dabei wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit schon versucht, mögliche Forschungsfragen und -methoden für eine solche wissenschaftliche Praxis zu formulieren.⁴⁶⁹ Gleichzeitig konnte festgestellt werden, dass das Fehlen einer expliziten Forschung auf dem Gebiet der bibliotheksbasierten Bildung sich ähnlich für andere Einrichtungen, die sich dem non-formellen und informellen Bildungsbereich zuordnen lassen, ebenso finden lässt und vielmehr ein strukturelles Problem darzustellen scheint, als ein unentschuldigbares Versäumnis.

Von diesen Vorarbeiten ausgehend, ist es möglich, einen konzeptionellen Forschungsrahmen zu skizzieren, der auf das im Rahmen dieser Arbeit gesammelte Wissen über bibliotheksbasierte Bildung und die Frage der Sozialen Gerechtigkeit zurückgreift. Dies soll im folgenden Abschnitt geschehen.

3.4.2 Konstruktion eines konzeptuellen Forschungsrahmens

Auf den Beispielen von *Waseem* (2008) und von *Koufogiannakis* und *Crumley* (2006) und den in dieser Arbeit geleisteten Vorarbeiten aufbauend, besteht nun die Möglichkeit, die Forschungsdesiderate auf dem Feld der bibliotheksbasierten Bildung sinnvoll in einem konzeptuellen Forschungsrahmen zu strukturieren. Im Idealfall kann ein solcher Rahmen als Vorschlag für weitere Forschungen auf diesem Gebiet Bedeutung erlangen.

Grundsätzlich können die in dieser Arbeit aufgekommen Fragen in drei Ebenen unterteilt werden, die miteinander in einem engen Zusammenhang stehen. Übergreifend ging es um die Gesamtheit des Bildungssystems, für das nur für den formellen Bereich überhaupt nutzbare, aber gleichzeitig umstrittene Datenbestände vorliegen. Zu dieser Gesamtheit lässt sich zudem das Kontinuum der verschiedenen Bildungsbegriffe und -theorien zählen. In dieser Arbeit war es beispielsweise nicht möglich, eine dominierende Bildungstheorie zu identifizieren, welche allgemein den Komplex der bibliotheksbasierten Bildung umfassend beschreiben konnte. Offensichtlich wurde nur, dass mit der Einführung der Sozialen Gerechtigkeit als Fokus sehr schnell die Grenzen einer Definition von Bildung in Form von Grundkompetenzen, wie sie seit 2000 durch die PISA-Studien populär wurde,

⁴⁶⁹ Vgl. Tabelle 8: Fragestellungen und Methoden der Wirkung bibliothekarischer Unterstützung für unterschiedlich formelle Bildungsprozesse, Seite 170.

sichtbar wurden. Diese umfassende Ebene, welche ein Kontinuum von Bildungstheorien und durch die Anwendung und Testung dieser Theorien hervorgebrachten Daten umfasst, wird hier im Folgenden *Metaebene* genannt.

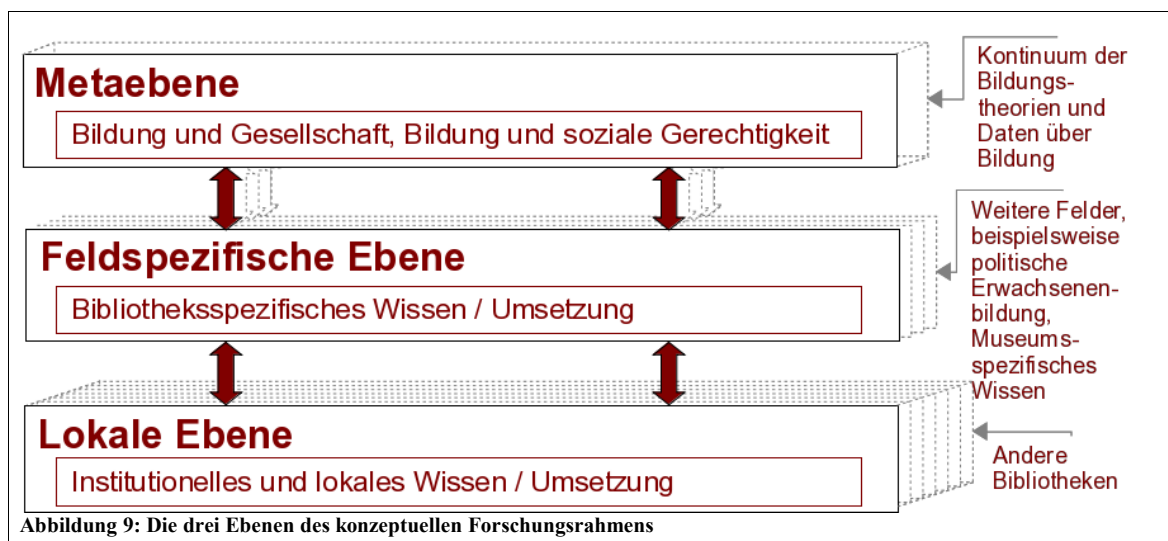
Eine weitere Ebene kann unter dem Begriff *Feldspezifisch* firmieren. Das Feld der hier vorliegenden Arbeit war das der bibliotheks-basierten Bildung, welches zudem ein Wissen über die generellen Aufgaben von Öffentlichen Bibliotheken und über die tatsächlichen und zu erwartenden Wirkungen dieser Bildungsaktivitäten umfasst. Wenn dies auch nur kurz ausgeführt wurde, ist doch klar geworden, dass dieses Feld gewisse Parallelen zu ähnlichen Feldern für andere Einrichtungen und Strukturen, die teilweise oder vollständig als non- und informelle Bildungseinrichtungen gelten, aufweist. Diese Felder, beispielsweise die politische Erwachsenenbildung, Jugendclubs oder Museen, stehen zudem in einem ähnlichen Verhältnis zur beschriebenen Metaebene, insoweit sie ebenfalls Anregungen und Ergebnisse aus der Metaebene feldspezifisch aufnehmen und gleichzeitig feldspezifische Interpretationen zurückliefern können.

Als drittes wurde sich insbesondere am Ende der hier vorgelegten Arbeit auf die einzelne Bibliothek und deren Bezug zu ihrem jeweils spezifischen lokalen Umfeld, verstanden als Wirkungsfeld und gleichzeitig als den Ort, welcher die Arbeit der einzelnen Bibliothek grundlegend bestimmt und strukturiert, konzentriert. Das EBLs und der vorgeschlagene kontinuierliche Forschungskreislauf sind hauptsächlich auf diese Ebene ausgerichtet. In dieser Ebene, die hier als *lokale Ebene* bezeichnet wird, befinden sich zahlreiche Bibliotheken, die sich grundsätzlich ähnlich zur feldspezifischen Ebene verhalten, wie diese zur Metaebene.⁴⁷⁰ Einerseits können sie Anregungen aus der feldspezifischen Ebene aufnehmen, gleichzeitig Erfahrungen und Daten zur Verfügung stellen, auf deren Basis ein sinnvoller Diskurs innerhalb der feldspezifischen Ebene überhaupt erst möglich wird. Allerdings scheint das auf der lokalen Ebene notwendige, verwendete und generierte Wissen so spezifisch, dass ein direkter Zugriff auf die Metaebene kaum praktikabel erscheint. Im Rahmen der Recherchen zur vorgelegten Arbeit konnte kein Beispiel eruiert werden, bei dem eine direkte Umsetzung von Bildungstheorien oder der Daten von Bildungsstudien auf die lokale Bibliotheksebene gelungen wäre.⁴⁷¹

Dieser Zusammenhang zwischen den drei Ebenen lässt sich graphisch wie in der Abbildung 9 darstellen.

470 Bemerkenswert ist dabei, dass in der Realität des deutschen Bibliothekswesens nur der lokalen Ebene relativ eindeutig Institutionen zugeordnet werden können, während die beiden anderen Ebenen vorrangig als theoretische Konstrukte zu sehen sind, der aktuell in Deutschland keine Referenzinstitutionen, sondern nur einzelne Texte zuordbar sind. Im gewissen Maße nimmt der DBV eine Rolle in der feldspezifischen Ebene ein, beispielsweise durch die Formulierung und Propagierung des *Spiralcurriculum Bibliothek-Schule*. Allerdings ist die Arbeit des DBV weder ausreichend, um die möglichen Aufgaben, die sich in der feldspezifischen Ebene ergeben, zu erfüllen, noch erstreckt sich die Arbeit und Aufgabe des DBV auf diese Ebene. Hauptsächlich ist bekanntlich auch der DBV ein berufsständischer Verband. Aufgrund der Analyse der relevanten Literatur kann zumindest bezweifelt werden, ob die akademischen bibliothekarischen Ausbildungsstätten in Deutschland, die zudem unterschiedlich stark als Forschungseinrichtungen tätig sind, zahlenmäßig relevante Beiträge zur beschriebenen Metaebene liefern. Auch ihre Beiträge zur feldspezifischen Ebene scheinen, zumindest was die publizierten Literatur angeht, gering.

471 Dies bedeutet nicht, dass es nicht immer wieder Versuche gegeben hätte, sich beispielsweise auf die Ergebnisse der PISA-Studien zu beziehen. Allerdings geschah dies, wie oben unter Rückgriff auf Kübler (2004) und Gaus (2005) diskutiert wurde, zumeist eher rhetorisch, als das aus den Ergebnissen der Studien belastbare Rückschlüsse für die bibliothekarische Arbeit gezogen wurden. Vielmehr ging diese Argumentation mit dem Bedeutungsverlust der PISA-Studien im bildungspolitischen Diskurs wieder zurück.



Trotz dem gegenseitigen Bezug der Ebenen untereinander ist festzuhalten, dass der Großteil der Theorie- und Datenentwicklung und ihrer Nutzung innerhalb einer Ebene geschieht. Obwohl zwei der drei Ebenen in dieser Arbeit nur ansatzweise Institutionen zugeordnet werden können, ist es doch möglich, die grundlegenden Vorstellungen, welche von *Niklas Luhmann* und der von ihm geprägten soziologischen Systemtheorie über die autopoietische Entwicklung sozialer Systeme und den Problemen der Kommunikation und Interpenetration von Systemen entwickelt wurde, mit Einschränkungen auch auf die drei identifizierten Ebene zu übertragen.⁴⁷² Dabei werden die Ebenen jeweils als eigenständige, aneinander angrenzende Systeme verstanden. Die Entwicklung von Bildungstheorien findet beispielsweise vorrangig in der Auseinandersetzung mit anderen Bildungstheorien und übergreifenden Daten zur Bildung statt, die Entwicklung bibliothekarischer Strukturen und Angebote in Auseinandersetzung mit den in anderen Bibliotheken existierenden Lösungen. Ebenso basiert die Diskussion über die Aufgaben von Bibliotheken oder anderen informellen Bildungseinrichtungen hauptsächlich auf Bezügen zu anderen Vorstellungen von deren Aufgaben. Der Bezug zwischen den einzelnen Ebenen, beispielsweise die Einbeziehung von unterschiedlichen Bildungstheorien in die Debatte um die Aufgaben und Wirkungen von Bibliotheken oder die über einen rhetorischen Verweis hinausgehenden Bezüge auf die gesellschaftlichen Aufgaben von Bibliotheken bei der Fortentwicklung bibliothekarischer Strukturen, ist relativ selten und beständig prekär.

Luhmann verwies darauf, dass jedes System dazu neigt, die Realität der Umwelt – also der an das System angrenzenden Systeme und Bereiche – dem eigenen Aufbau folgend nachzubilden. Ein bürokratisches System wird so andere Systeme – Firmen, Schulen, Bibliotheken, bürgerschaftliche Initiativen – zuvorderst so wahrnehmen, als ob diese ähnlich bürokratisch funktionieren und grundsätzlich ähnlich hierarchische Strukturen, klare Ausführungsregelungen, Aufgabenteilungen und weitreichende Tätigkeitsdokumentationen aufweisen, wie es selber. Ebenso würde ein System „bürgerschaftliche Initiative“ bei der Kommunikation mit bürokratischen Systemen voraussetzen, dass es hauptsächlich auf das Engagement der oder des einzelnen ankommen und insbesondere die kommunikative Arbeit neben den öffentlichen Sitzungen und Verlautbarungen eine Beschleunigung von Vorgängen ermöglicht, weil es selber auf diese Weise funktioniert. Diese unterschiedliche Wahrnehmung führt beispielsweise bei der Gründung von Verei-

472 Vgl. *Luhmann (2008b)*.

nen, bei denen bürgerschaftliche Initiativen und ein bürokratisches System interagieren, praktisch immer zu Friktionen, die sich nicht aus dem Umwillen einzelner Akteurinnen und Akteure ergibt, sondern als Problem der Kommunikation zwischen unterschiedlichen Systemen erklären lässt. Nichtsdestotrotz werden in Deutschland beständig erfolgreich Vereine gegründet und als eingetragene Vereine registriert, was darauf hindeutet, dass eine solche Kommunikation zweier Systeme dennoch möglich ist.

Ähnliche Friktionen können im bibliothekarischen Feld beispielsweise bei der Wahrnehmung der Konzepte des Lebenslangen Lernens im bibliothekarischen Bereich festgestellt werden. In Kapitel 2.1.2 wurde ausgeführt, dass relevante Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Konzepten des Lebenslangen Lernens und der Wahrnehmung und Umsetzung derselben im bibliothekarischen Rahmen existieren. Dies wird verständlich, wenn man die Debatten und Annahmen des Konzeptes in der Metaebene des konzeptuellen Forschungsrahmens verortet, die notwendige Auseinandersetzung im bibliothekarischen Rahmen in der feldspezifischen Ebene und diese Ebenen als Systeme in Sinne *Luhmanns* begreift. Unter diesem Blickwinkel würden die sichtbaren Unterschiede zwischen der generellen Diskussion des Konzeptes Lebenslanges Lernen und der bibliothekarischen Interpretation des Konzeptes hauptsächlich ein Übersetzungsproblem zwischen zwei beieinanderliegenden, aber autopoietisch funktionierenden Systemen darstellen.

Verständlich wird unter diesen Blickwinkel auch, dass die Übersetzung von Konzepten, Diskussionen und Aussagen aus den unterschiedlichen Felder in jeweils andere Felder eine eigene Aufgabe darstellt, die sich von den internen Debatten innerhalb eines Feldes unterscheidet. Einerseits müssen Konzepte aus einem Feld so dargestellt werden, dass sie im anderen Feld nutzbar werden, andererseits müssen sie so dargestellt bleiben, dass sie als Teil umfassenderer Debatten und Auseinandersetzungen belassen werden. Gerade dies passiert oft nicht, wenn im bibliothekarischen Feld auf Methoden und Konzepte aus anderen Felder zurückgegriffen wird. Vielmehr erscheinen dann Methoden oft als singulär und selbsterklärend, was ihrer Entstehung und Stellung im dem Feld, aus dem sie entnommen werden – zumeist der Sozialwissenschaft, der Pädagogik, aber auch der Betriebswirtschaftslehre oder des Marketing – niemals gerecht wird. Gleichzeitig ist es aber auch nicht möglich, im bibliothekarischen Feld bei der Verwendung einer Methode aus anderen Felder jedesmal den gesamten Diskussionszusammenhang darzustellen, in dem diese Methode original konzipiert und benutzt wurde.

Unabhängig von dieser Schwierigkeit lassen sich den drei übergreifenden Feldern weitere Forschungsdesiderate und Forschungsfragen zuordnen.

Metaebene. Die hier gebildete Metaebene des Wissens und der Theorien um Bildung und Gesellschaft bzw. Bildung und soziale Gerechtigkeit, lässt sich wiederum sinnvoll in drei Teilbereiche unterteilen, welche unterschiedliche Ansprüche an Forschungen und Debatten stellen. Ein erster Bereich beinhaltet die Bestimmung und Analyse der gesellschaftlichen und anderen Anforderungen an das Bildungssystem, die Theorien über die möglichen und tatsächlichen Formen und Institutionen von Bildung. Hierzu zählt auch die Bestimmung der Auswirkungen von Kategorien außerhalb des Bildungssystems und von Bildungsaktivitäten auf die Wirkungen und Formen von Bildung, beispielsweise das Geschlechterregime, die soziale Schicht oder das politische und wirtschaftliche System einer Gesellschaft. Ein zweiter Bereich umfasst die gesamten quantitativen Zugriffe auf Bildung im gesamtgesellschaftlichen Rahmen, insbesondere durch die Bildungssoziologie und aktuell auch die empirische Bildungsforschung. Wie dargestellt, hat es in die-

sem Bereich in den letzten Jahren zwar große Anstrengungen gegeben, die sich allerdings fast vollständig auf die formellen Bildungseinrichtungen bezogen. Einen dritten Bereich bilden die qualitativen Zugriffe auf Bildung, die in den letzten Jahren deutlich an Bedeutung verloren haben, obgleich insbesondere bei der informellen Bildung die Perspektive der einzelnen Individuen für das Gelingen oder Scheitern von Bildungsprozessen relevanter zu sein scheint, als die Wirkung institutioneller Voraussetzungen, welche vorrangig mithilfe quantitativer Methoden ermittelt werden können. Im Bereich der qualitativen Zugriffe werden neben normativen Analysen hauptsächlich ethnologische Methoden und Ansätze der Biographieforschung eingesetzt.

Feldspezifische Ebene. Auf der Ebene des bibliotheksspezifischen Wissens und der Versuche, für Bibliotheken im Allgemeinen Wissen zu produzieren, lassen sich nach dem gleichen Muster sinnvoll vier Bereiche unterscheiden. Ein Bereich ergibt sich aus den gesamten möglichen und tatsächlichen Versuchen, die Aufgaben von Bibliotheken zu bestimmen, Erfahrungen über die bibliothekarische Arbeit mit diesen Anforderungen zusammen zu denken, die Möglichkeiten bibliothekarischer Arbeit auszuloten und theoretisch zu untermauern. Von diesem Diskurs lässt sich ein Bereich abgrenzen, der sich mit dem Bezug von Bibliotheken zum formellen, non-formellen und informellen Bildungsbereich befasst. Offensichtlich ist, dass es zwar eine Tendenz zur praktischen Zusammenarbeit mit Schulen und Kindertagesstätten, aber gleichzeitig einen Diskurs der Zuständigkeit von Bibliotheken für potentiell alle Bildungsprozesse gibt. Deshalb ist eine genauere Bestimmung des Verhältnisses zu anderen Bildungseinrichtungen offensichtlich notwendig.⁴⁷³ Als weiterer Bereich lassen sich die Auseinandersetzungen mit den tatsächlichen Wirkungen bibliothekarischer Arbeit abgrenzen. Diese sind im deutschsprachigen Bibliothekswesen, wie mehrfach betont wurde, unterentwickelt und basieren zumeist nicht auf validen Daten. Dennoch wäre eine solche Rückbindung an die realen Wirkungen für eine Fortentwicklung des Bibliothekswesens ebenso wichtig, wie die axiomatischen Annahmen von möglichen Wirkungen und Entwicklungen, welche das deutsche Bibliothekswesen bislang zu prägen scheinen. Als letzter Bereich ist die Anwendungsplanung abtrennbar, die versucht, aus den Debatten im Feld des gesamten Bibliothekswesens, Rückschlüsse für die Entwicklung bibliothekarischer Arbeit zu formulieren und teilweise auch Hilfestellungen bei der Umsetzung dieser Entwicklungen zu geben.⁴⁷⁴

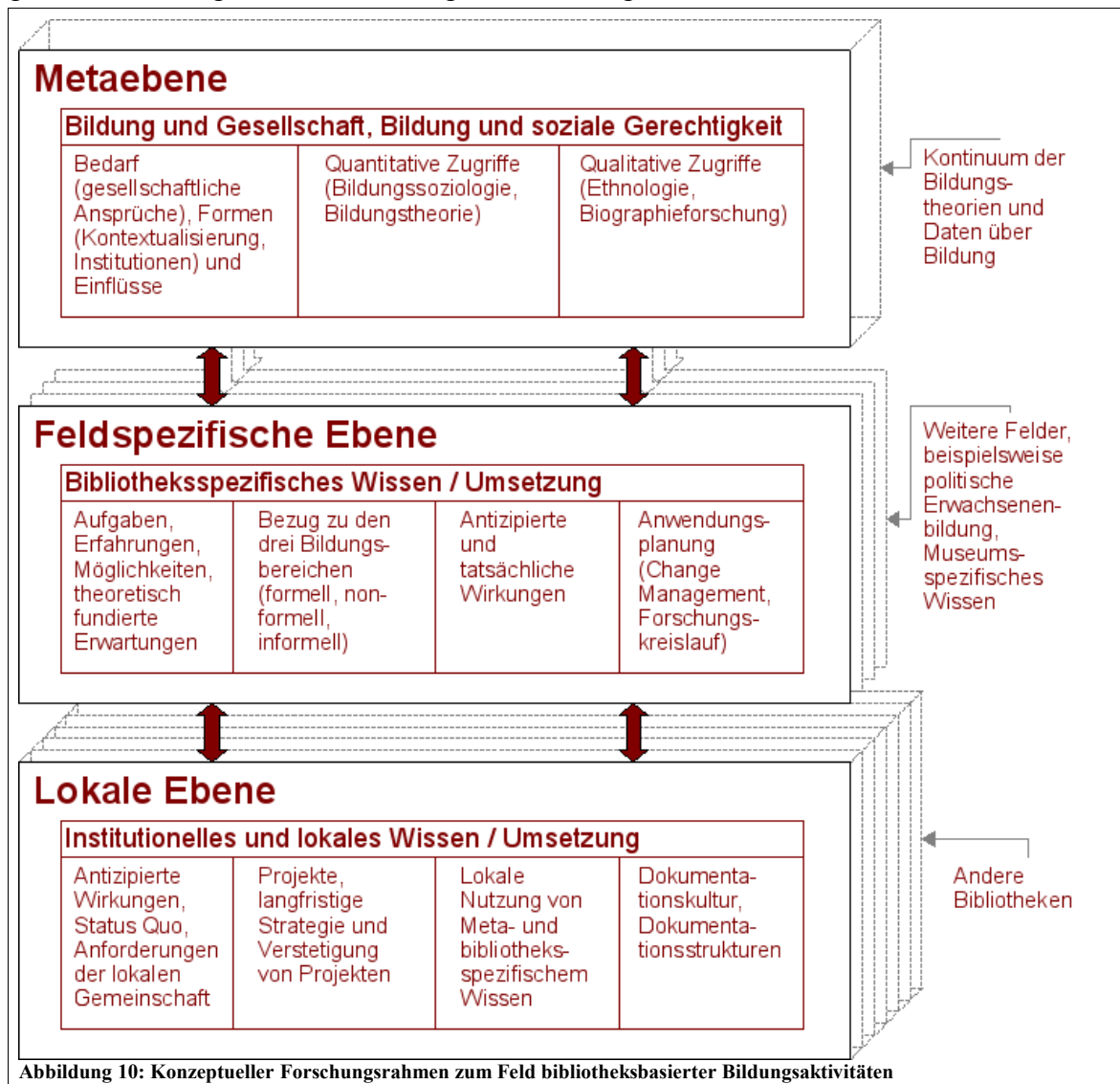
Lokale Ebene. Auf der Ebene der einzelnen, lokal aktiven Bibliotheken, lassen sich wiederum vier Bereiche untereinander abgrenzen. Erstens die in dieser Arbeit am Beispiels des EBLs ausgeführte Auseinandersetzung mit dem tatsächlichen Status Quo der bibliothekarischen Arbeit und den implizierten Anforderungen des lokalen Wirkungsfeldes der Bibliothek. Der zweite Bereich wäre die Entwicklung bibliothekarischer Arbeit im Sinne von Projekten, der Verstetigung von Projekten, die sich bewährt haben und langfristigen Strukturveränderungen der bibliothekarischen Arbeit, wie sie in der vorliegenden Arbeit als Teil des vorgeschlagenen kontinuierlichen Forschungskreislaufes antizipiert wurden. Als weiterer Bereich lassen sich die Versuche abgrenzen, die Daten und Debatten, welche in den beiden anderen Feldern, insbesondere der Ebene des bibliotheksspezifischen Wissens, verhandelt wurden, für die lokale Ebene produktiv zu machen. Eine Durchsicht der Darstellung bibliothekarischer Arbeit in bibliothekarischen Medien zeigt durchgän-

⁴⁷³ Vgl. Kapitel 2.1.1

⁴⁷⁴ Hierzu könnte – bei aller in der vorliegenden Arbeit daran geleisteten Kritik – der Vorschlag des *Spiralcurriculum Bibliothek-Schule* in Hachmann / Hoffmann (2007) gezählt werden. Ebenso lässt sich ein Teil der Publikationen, die vor seiner Abwicklung vom Deutschen Bibliotheksinstitut herausgegeben wurden, zu diesem Bereich zählen, auch wenn diese heute größtenteils überholt sind.

gige Versuche, die Vorschläge und Äußerungen, die für das gesamte Bibliothekswesen gemacht werden, für einzelne Einrichtungen zu nutzen, obwohl dabei immer wieder die Übersetzungsprobleme zwischen zwei Systemen auftreten, die schon angesprochen wurden.⁴⁷⁵ Ein letzter möglicher Bereich, der sich aus der vorliegenden Arbeit als Notwendigkeit für eine proaktive Steuerung bibliothekarischer Bildungsangebote ergibt – wenn auch bislang praktisch keine Beispiele für diesen Bereich existieren –, ist der einer Kultur der Dokumentation von Erfahrungen zu bibliotheksbasierten Bildungsangeboten, der Nutzung von Bibliotheken als Ressource und Ort für Bildungsaktivitäten und der Zusammenarbeit mit anderen Einrichtung im Bildungsbereich.⁴⁷⁶

Trägt man diese Bereiche in den konzeptuellen Forschungsrahmen ein, dann ergibt sich die folgende Darstellung in Abbildung 10.



475 Vgl. zum Beispiel Grimberg (2008), die sich mit der Umsetzung des Konzeptes Learning Center für die Stadtbücherei Watten-scheid auseinandersetzt oder die Versuche von Bibliotheken, das Konzept des *Spiralcurriculum Bibliothek-Schule* und die Idee der Kooperationsvereinbarungen zwischen Bibliotheken und Schulen umzusetzen.

476 Vgl. Kapitel 3.3.3.2

Auf der Basis dieses konzeptuellen Forschungsrahmens ist eine bibliothekswissenschaftliche Praxis denkbar, die dazu beitragen könnte, die Frage zu beantworten, ob Öffentliche Bibliotheken reale Bildungseinrichtungen darstellen. Die bisherige Datenbasis lässt eine solche Aussage nicht zu.

4 Zusammenfassung und Fazit

4.1 Zusammenfassung

In der vorgelegten Arbeit wurde der Frage nachgegangen, ob die in bibliothekarischen Debatten axiomatisch behauptete Verbindung von Öffentlichen Bibliotheken und Bildung in Deutschland tatsächlich besteht. Diese Frage wurde dahingehend erweitert, dass Bildung unter dem Fokus Sozialer Gerechtigkeit betrachtet wurde. Einerseits wurde durch diesen Fokus eine Verbindung zu einem weiteren bibliothekarischen Axiom, der egalitären Zugänglichkeit von Bibliotheken, hergestellt. Andererseits wurde versucht, mit diesem Fokus eine im Rahmen aktueller Bildungsdebatten und -planungen unterrepräsentierten Aufgabenstellung von Bildung einzubeziehen. Erwartet wurde durch diese Fokussierung eine größere Innovationskraft der Untersuchung.

Im Ersten Teil wurde versucht, mit einer soziologischen Feldanalyse die Institution Öffentliche Bibliothek im Rahmen des gesamten deutschen Bildungssystems zu verorten und die Realität der bibliotheksbasierten Bildung zu erfassen. Das Bildungssystem wurde, anderen Darstellungen folgend, in die drei Bereiche formelle, non-formelle und informelle Bildung differenziert. Bei der Diskussion dieser Einteilung wurde klar, dass Bibliotheken im Bezug auf diese Bereiche jeweils eine andere Stellung einnehmen. Für formelle Bildungseinrichtungen können sie eine unterstützende Infrastruktur darstellen, für non-formelle Bildungsaktivitäten können sie zudem teilweise eine räumliche Infrastruktur anbieten. Eigenständige Bildungseinrichtungen stellen sie überhaupt nur für informelle Bildungsaktivitäten dar.

Dies geht allerdings mit Vorstellungen von Lebenslangem Lernen als wichtiger gesellschaftlicher Entwicklung zusammen. Die unterschiedlichen Vorstellungen des Konzeptes Lebenslanges Lernen, die allesamt großen Wert auf informelle Bildung und die Unterstützung derselben legen, wurden diskutiert und mit der Arbeit von Bibliotheken verglichen. Im Rahmen einer Darstellung des Umgangs mit dem Konzept Lebenslanges Lernen in Großbritannien wurde gezeigt, dass dieses Konzept, trotz seiner in Deutschland verbreiteten Darstellung als unabänderliches Ergebnis der wirtschaftlichen Entwicklung, wie jedes andere Konzept von Bildung ein Ergebnis gesellschaftlicher Vorstellungen und Annahmen und damit auch innerhalb von gesellschaftlichen Auseinandersetzungen veränderbar ist. Weiterhin wurde im Laufe der Darstellung offensichtlich, dass einerseits nur wenige Daten über die tatsächlichen Bildungsangebote von Bibliotheken vorliegen. Gleichzeitig wurde deutlich, dass sich Bibliotheken zumeist auf einige Bildungsinhalte und Zielgruppen beschränken und den Anforderungen, die im Rahmen der Konzepte des Lebenslangen Lernens gestellt werden, nicht genügen. Allerdings scheint dies für das gesamte Bildungssystem zu gelten.⁴⁷⁷

Der Fokus der Sozialen Gerechtigkeit, der an sich zur Eingrenzung des Untersuchungsfeldes gewählt wurde, wurde versucht, sinnvoll zu fassen und auf die schon getroffene Analyse des Feldes bibliotheksbasierter Bildungsaktivitäten anzuwenden. Dabei wurde evident, dass es sich beim Begriff Soziale Gerechtigkeit um einen Metadiskurs handelt, welchem im politischen und gesellschaftlichen Bereich eine große Bedeutung zugeschrieben wird, ohne dass diese Bedeutung mit einer ausreichenden Operationalisierung des Begriffes einhergehen würde. Mit einem Rückgriff auf die politische Philosophie von *John Rawls* wurde es allerdings

⁴⁷⁷ Da es nicht Thema dieser Arbeit war, wurde nicht ausführlich diskutiert, ob unter Umständen das Konzept des Lebenslangen Lernens, wie es aktuell verstanden wird, unrealistisch ist. Es wäre interessant dies zu untersuchen, da sich offensichtlich das gesamte Bildungssystem nicht auf dieses Konzept bezieht und sich deshalb zumindest die Vermutung eines strukturellen Problems aufdrängt.

möglich, ein Instrumentarium zu formulieren, welches grundlegende Aussagen darüber ermöglichte, welche Prinzipien einer sozial gerechten Gesellschaft zugrunde liegen sollten.

Rawls' philosophisches Instrumentarium wurde anschließend auf die Bildungsaktivitäten Öffentlicher Bibliotheken angewendet, wobei insbesondere der egalitäre Anspruch von Bibliotheken als Bildungseinrichtungen im Zentrum der Analyse stand. Das Ergebnis war, dass Bibliotheken notwendig proaktiv egalisierend wirken müssen, um ihre – allerdings gegenüber dem Anspruch universeller Bildung stark eingeschränkten – Bildungsangebote der Gesellschaft in einem Modus zur Verfügung stellen zu können, welcher den Anforderungen einer sozial gerechten Einrichtung entsprechen könnte.

Nachdem im ersten Teil der Arbeit offensichtlich wurde, dass die axiomatisch Verbindung von Bibliotheken und Bildung nicht haltbar ist, gleichzeitig aber auch zu wenig Daten zur Verfügung stehen, um die tatsächlichen Bildungseffekte von Bibliotheken zu bestimmen, wurde im zweiten Teil der Arbeit versucht, ausgehend von der letztlich wenig erfolgreichen Feldanalyse des ersten Teils, Möglichkeiten für die genauere Untersuchung dieses Feldes zu formulieren.

Zu diesem Zeitpunkt der Arbeit wurde deshalb der einmal bei der Projektionierung der vorliegenden Arbeit gefasste Plan, der Feldanalyse eine Untersuchung einzelner Bibliotheken folgen zu lassen, aufgegeben. Es war sichtbar, dass solche Untersuchungen keinen Erkenntnisgewinn zeitigen, sondern weitere zusammenhanglose Beispiele darstellen würden, deren Aussagekraft beschränkt und die vor allem in kein größeres Feld einzuordnen wären. Die Analyse des Feldes hatte zu viele Fragen aufgeworfen, als dass die Analyse lokaler Einrichtungen der Anwendung von Ergebnissen der Feldanalyse hätte dienen können, wie dies bei der ursprünglichen Konzeption der vorgelegten Arbeit noch projiziert wurde. Vielmehr zeigte die Untersuchung des Feldes Bibliothek und Bildung, dass die Konzeption eines erweiterten Forschungsprozesses notwendig ist, welcher aufgrund der Reichhaltigkeit des zu erforschenden Feldes nicht im Rahmen einer Promotion geleistet werden kann. Ohne solche umfassenden Forschungen sind allerdings grundlegende Forschungsfragen, beispielsweise darüber, welchen Bildungsvorstellungen im bibliothekarischen Feld überhaupt gefolgt wird, nicht sinnvoll und ihre Beantwortung nicht valide möglich. Unternommen werden konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings eine Skizzierung potentieller Forschungsanstrengungen.

Aus diesem Grund wurden im zweiten Teil der Arbeit unterschiedliche Ansätze der Bildungsforschung und der Ansätze zur Operationalisierung des Konzeptes Soziale Gerechtigkeit daraufhin untersucht, welche Aussagen mit ihnen für die Bildungsaktivitäten Öffentlicher Bibliotheken möglich sind. Insbesondere für die Bildungsforschung wurde dabei die in gewisser Weise triviale, aber dennoch relevante Feststellung getroffen, dass jede der möglichen Methoden nur eine bestimmte Art von Aussagen möglich macht und mit ihnen gewonnenen Ergebnissen immer beachtenswerte Grenzen eigen sind. Angesichts der wachsenden Bedeutung der empirischen Bildungsforschung, die andere Forschungsmethoden zu verdrängen scheint, ist diese Aussage allerdings bedeutsam. Ein wichtiges Ergebnis war die Feststellung, dass sich die Methoden der empirischen Bildungsforschung nur sehr eingeschränkt für das Untersuchungsfeld Bildung und Bibliothek eignen.

Herausragend sind zwei Ergebnisse des zweiten Teils der vorliegenden Arbeit. Zum einen wurde, unter Rückgriff auf Ansätze der Forschung zu Effekten der poli-

tischen Erwachsenenbildung und verbreiteter Evaluationsansätze, ein sogenannter kontinuierlicher Forschungskreislauf konzipiert, der eigenständige Forschungsanstrengungen von Bibliotheken im lokalen Rahmen und unter dem Blickwinkel der realen und potentiellen Nutzerinnen und Nutzer mit der Fortentwicklung bibliothekarischer Angebote verbindet. Dieser Forschungskreislauf soll es – aufgrund der Erfahrung aus dem ersten Teil, dass valide Aussagen über die Verbindung von Bibliotheken und Bildung kaum möglich sind – einzelnen Bibliotheken ermöglichen, sich zu Bildungseinrichtungen zu entwickeln, die auf lokale Anforderungen reagieren und sich zudem im Rahmen des jeweils eigenen Wirkungskreises aktiv als relevante Einrichtung zu verorten. Dieser Forschungskreislauf schließt auch an die Bewegung des Evidence-Based Librarianship an, welche im englischen Sprachraum, insbesondere in Kanada und Großbritannien, die lokale Bestimmung der Effekte der eigenen Arbeit von Bibliotheken mithilfe wissenschaftlicher Methoden forciert.

Aufbauend auf den gesamten Erfahrungen, die während dieser Arbeit über das Feld der bibliotheksbasierten Bildungsaktivitäten gesammelt wurden und die gesamten Forschungsdesiderate, welche auf diesem Feld offensichtlich vorhanden sind, wurde als Hauptergebnis ein konzeptueller Forschungsrahmen konstruiert, der die unterschiedlichen Desiderate in einer Form strukturiert, die sie für einen kollaborativen Forschungsprozess zugänglich macht.

Obwohl insbesondere dieser konzeptuelle Forschungsrahmen und die Strukturierung sinnvoll möglicher Forschungsfragen, -ebenen und -ansätze als relevante Ergebnisse der vorliegenden Arbeit gelten können, muss abschließend doch festgehalten werden, dass es nicht möglich war, die Grundfrage dieser Arbeit – ob Öffentliche Bibliotheken als Bildungseinrichtungen gelten können und wenn ja, in welcher Form – valide zu beantworten. Dies ist allerdings, wie wurde, nicht negativ zu werten, sondern kann als Ausgangspunkt weiterer Forschungen und bibliothekarischer Arbeit wirken.

4.2 Methodendiskussion

Im Laufe dieser Arbeit wurden zwei unterschiedliche Methoden angewandt, wobei sich die zweite aus den Ergebnissen der ersten ergab. Die beiden Methoden lassen sich den beiden Teilen der Arbeit zuordnen.

Im ersten Teil wurde eine Feldanalyse unternommen, die sich an den soziologischen Feldanalysen anlehnt, welche von *Pierre Bourdieu* eingeführt und seitdem insbesondere in der französischen Soziologie etabliert wurden. Bei einer solchen Analyse wird versucht, innerhalb eines umfassenden gesellschaftlichen Feldes Strukturen, Machtzentren und Entwicklungen nachzuzeichnen und die Wirkung struktureller gesellschaftlicher Prozesse im jeweiligen Feld nachvollziehbar zu rekonstruieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass die jeweils vorgefundene Situation in einem Feld das Ergebnis von Prozessen und Strukturen darstellt, die gleichsam durch das Handeln der Individuen und Institutionen in diesem Feld ungewollt und zumeist unreflektiert produziert werden. Sichtbar werden sollen diese Strukturen durch eine dichte Beschreibung des Feldes, die sich in möglichst vielen, unterschiedlich fokussierten Analyseschritten den jeweils wirksamen Strukturen nähert und letztlich erklärbar macht, wie im jeweiligen Feld die zu beobachtbaren Wirkungen zustande kommen.

Als Grundlage einer Feldanalyse werden im Allgemeinen möglichst alle erreichbaren Dokumente und Daten verwendet. Gerade in der französischen Soziologie hat sich auch die Arbeit in größeren Arbeitsgruppen etabliert, welche die Erstel-

lung umfassender Datensammlungen ermöglicht. Es wurde ebenso versucht, auf alle relevanten Texte, welche Aussagen über die Entwicklung der heutigen Situation auf dem untersuchten Feld ermöglichen, heranzuziehen. Gleichwohl ist die Datenbasis geringer, als bei den Vorbildstudien *Bourdieu*s. Alle in dieser Arbeit verwendeten deutschen bibliothekarischen Texte wurden darauf hin gelesen, welche Aussagen sie über die Struktur des Feldes machen, nicht unbedingt darauf, welche normativen Aussagen sie enthalten. Die Analyse des Feldes bibliotheksbasierter Bildung hat Einblicke in die grundlegenden Strukturen ermöglicht, die dazu führen, dass Bibliotheken entgegen der oft vorgetragenen eigenen Ansprüche, keine universell bildenden Einrichtungen mit egalitärem Zugang darstellen.

Eine Eigenheit der meisten Untersuchungen, die mit der Methode der soziologischen Feldanalyse arbeiten, scheint zu sein, dass am Ende der Untersuchung verbreitete Annahmen über die sozialen Strukturen auf einem Feld grundsätzlich bestätigt werden, wenn auch durch die Studien erläutert wird, wie diese Strukturen wirken. *Bourdieu* stellte beispielsweise in seiner klassischen Studie *Die feinen Unterschiede* auf der Basis von rund 1200 Interviews zur Ausprägung der persönlichen Ästhetik und der Gestaltung des eigenen Lebens fest, dass sich Geschmacksurteile ebenso vererben und in den Körper einschreiben, wie andere Kapitalsorten. *Luc Boltanski* stellte in *Die Soziologie der Abtreibung* nach der Auswertung von zahlreichen ethnographischen Materialien, mehreren Dutzend Interviews mit Frauen, die in ihrem Leben einen Schwangerschaftsabbruch vollzogen hatten, ethnologischen Betrachtungen des Verhaltens von Ärztinnen und Ärzten und einer weitreichenden Literaturanalyse, fest, dass die Frage des Schwangerschaftsabbruchs und der Bestimmung, ab wann ein Embryo als lebend gilt, eine gesellschaftlich verhandelte Frage darstellt, deren jeweils aktuelle Beantwortung, trotz aller religiösen und medizinischen Gründe, die angeführt werden, hauptsächlich vom Stand der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und in liberalen Gesellschaften zu einem großen Teil von der Entscheidung der einzelnen Frauen abhängig ist. Eine ähnlich erwartbare Antwort, wenn auch auf einer kleineren Datenbasis, lieferte die vorgelegte Arbeit ebenso, indem sie die verbreitete, obgleich selten dokumentierte Meinung bestätigt, dass Öffentliche Bibliotheken nur sehr begrenzt als Bildungseinrichtungen gelten können.⁴⁷⁸ Dennoch wurde es durch die Feldanalyse möglich, zu beschreiben, warum dies aktuell tatsächlich der Fall ist. Insoweit hat die Anwendung der Methode einen Erkenntnisgewinn erbracht.

Im zweiten Teil der Arbeit wurde eine Metaanalyse von Forschungsmethoden und Evaluationsansätzen unternommen. Es ist streitbar, ob dies eine eigenständige Forschungsmethode darstellt. Gleichwohl wird eine solche Metaanalyse bei der Projektionierung von Forschungsaktivitäten beständig angewandt, um das jeweils adäquate Forschungsdesign zu entwerfen. Dabei werden die für das jeweilige Thema in Frage kommenden Forschungsansätze auf ihre Aussagefähigkeit und die jeweiligen Grenzen hin befragt und das jeweilige Forschungsfeld oder -thema so gegliedert, dass es für Forschende nachvollziehbar wird. Ein relevanter Unterschied ist dabei, dass es sich in der vorgelegten Arbeit nicht um ein abgrenzbares Projekt handelt, sondern um ein relativ umfassendes Forschungsfeld. Zudem ist der am Ende aus der Metaanalyse gewonnene konzeptuelle Forschungsrahmen auf einen kollaborativen Forschungsprozess hin angelegt. Dennoch ist auch dieser Forschungsrahmen und die auf dem Weg zu diesem formulierten, sinnvollen Fragen für bibliotheksbasierte Bildungsprojekte und der vorgeschlagene kontinu-

⁴⁷⁸ Vgl. allerdings *Kaden / Kindling* (2007).

ierlichen Forschungskreislauf, ein sichtbares Ergebnis der Anwendung dieser Methodik.

4.3 Fazit

Wie erwähnt, konnte die grundlegende Frage dieser Arbeit, ob Bibliotheken Bildungseinrichtungen sind, nicht beantwortet werden. Explizit ist weder eine positive noch eine negative Antwort auf dieser Frage möglich. Allerdings deuten die Ergebnisse der Arbeit darauf hin, dass eine endgültige Antwort eher negativ ausfallen würde.

Bibliotheken scheinen hauptsächlich für Kinder und Jugendliche – also Personen, die im Allgemeinen im formalen Bildungssystem integriert sind oder zumindest, wenn sie tatsächlich keine Kindertagesstätte besuchen, in den folgenden Jahren integriert sein werden – eine inhaltlich fast durchgängig auf das Lesen und basale Formen der Recherchekompetenz eingeschränkte Form von Bildungseinrichtung darzustellen. Diese Aufgaben werden allerdings in den einzelnen Einrichtungen vollkommen unterschiedlich wahrgenommen und gelöst, wobei nicht klar ersichtlich ist, ob dabei auf pädagogische Kompetenzen auf Seiten des bibliothekarischen Personals zurückgegriffen wird. Jede darüber hinausgehende Form von Bildungsaktivität, jede aktive Unterstützung individueller Bildungsaktivitäten, jeder weitergehende Inhalt und jede Bildungsaktivität für Nutzerinnen und Nutzer anderer Altersgruppen scheinen so selten zu sein, dass sie als Ausnahmen der bibliothekarischen Arbeit gelten müssen. Doch diese Einschätzung kann sich nicht auf valide Daten, sondern nur auf unsichere Datenbasen – hauptsächlich die Veröffentlichungen von Bibliotheken in Zeitschriften und auf den eigenen Homepages – stützen.⁴⁷⁹

Nicht geklärt werden konnte der eigentliche Grund für das Missverhältnis zwischen Rhetorik und begründet zu vermutender Realität. Der abschließend konstruierte konzeptuelle Forschungsrahmen lässt vermuten, dass dieses Missverhältnis damit in Verbindung stehen könnte, dass der bibliothekarische Diskurs über Bildung sich im Rahmen eines anderen Feldes vollzieht, als die reale bibliothekarische Arbeit. Auffällig ist, dass die Behauptung, Bibliotheken wären unbedingt Bildungseinrichtungen, hauptsächlich als Antwort auf politische Vorstellungen über das Bildungssystem formuliert wird. Ob diese Orientierung auch den Anspruch der Nutzerinnen und Nutzer darstellen, ist nicht wirklich ersichtlich. Es wäre aber auch denkbar, dass die Institution Bibliothek notwendig nicht anders im Bezug auf Bildung handeln kann, als dies bislang getan wird. Zudem könnte auch der gesamte Diskurs über die Verbindung von Bildung und Bibliotheken strukturell falsch angelegt sein. Durch die Wahl des Blickwinkels Soziale Gerechtigkeit wurde schon offensichtlich, dass der Bezug auf herrschende Konzepte der Bildungspolitik – ein Bezug, der zudem äußerst prekär ausfällt, wenn man ihn weiter untersucht – nicht die einzige mögliche und vertretbare Vorstellung von Bildung darstellt, selbst wenn man historische Bildungsverständnisse, wie das humboldtsche als unwiederholbar vergangen begreift. Die offensichtliche Diskrepanz zwischen Rhetorik und Realität stellt im Bezug auf bibliotheksbasierte Bildungsaktivitäten weiterhin ein nicht aufgelöstes Problem dar.

Dieses Ergebnis kann allerdings auch positiv verstanden werden. Die Feststellung, dass Bibliotheken mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht die Bildungseinrichtungen darstellen, als die sie teilweise bezeichnet werden, zeigt, dass eine Entwick-

⁴⁷⁹ Einige wenige Text sind in den letzten Jahren zur bibliothekarischen Arbeit für Seniorinnen und Senioren erschienen (Vgl. *Schwabe (2005), Barbian / Fühles-Ubach (2008)*). Für andere Altersgruppen, gerade solche, die im Rahmen der Teilhabe am Arbeitsmarkt ein großes Interesse an berufsspezifischer Bildung haben dürften, scheinen solche Ansätze nahezu vollständig zu fehlen.

lung in diese Richtung vorstellbar ist. Offensichtlich erscheint diese Verbindung für genügend Menschen intuitiv sinnvoll und wird deshalb beständig in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen angeführt. Im zweiten Teil der Arbeit konnten zwei, sich nicht ausschließende Wege herausgearbeitet werden, die eine Entwicklung in diese Richtung ermöglichen würden. Festzuhalten ist zudem, dass nachgewiesen werden konnte, dass eine Analyse des Bibliothekswesens als strukturelles Feld unter einem ausgewählten Fokus, eine zwar arbeitsaufwendige, aber gewinnbringende Methode darstellt, die es ermöglicht, die Realität und Entwicklung des bibliothekarischen Feldes als Teil der gesellschaftlichen Entwicklung zu begreifen und nicht als zufällig vorhanden und unveränderbar. Damit erfüllten die beiden angewandten Forschungsmethoden eine heutzutage nur ungern erinnerte Aufgabe von Bildung – die allerdings von *Bourdieu* desöfteren betont wird – nicht im, sondern für das Bibliothekswesen: aufzuklären über die Gewordenheit des Bestehenden und die Ermöglichung sozialer Auseinandersetzung um dieses Existierende, eine Funktion von Bildung, die letztlich eine Grundvoraussetzung jeder demokratischen Gesellschaft darstellt.

5 Nachwort

In einem nicht intendierten Zirkelschluss hat die Verweigerung dieser Arbeit, sich auf eine Anwendungsforschung und Analyse einzelner Beispiele einzulassen, dazu geführt, dass am Ende aus einer relativ einfachen Fragestellung heraus zahlreiche weitere Fragen formuliert und nur wenige konkrete Antworten gegeben werden konnten, aber gleichzeitig eine mögliche Praxis skizziert wurde, die im Rahmen lokaler Bibliotheken grundsätzlich produktiv angewandt werden könnte.

Angesichts dessen, dass in der Wissenschaftspolitik verstärkt die Anwendungsorientierung als Aufgabe moderner Wissenschaft gilt, könnte man behaupten, dass somit in der vorliegenden Arbeit einer unmodernen Form der Wissenschaft gefolgt wurde, nämlich der von einem Erkenntnisinteresse gesteuerten Analyse eines Forschungsfeldes. Andererseits: was hätte eine Anwendungsforschung, die – wie einige andere Arbeiten der Bibliothekswissenschaft – sich auf ein bestimmtes Bildungsverständnis eingelassen und anschließend einige Projekte für einzelne Bibliotheken, die sich aus diesem Bildungsverständnis ergeben, konstruiert hätte, für einen Erkenntnisgewinn gebracht? Erfahrungsgemäß einen sehr geringen. Dies hat selten etwas mit der tatsächlichen Qualität und Kreativität der Studien zu tun, die dies versuchen. Vielmehr lehrt die Erfahrung mit solchen Arbeiten, dass unter Umständen die beschriebenen Projekte in einer ausgewählten Bibliothek umgesetzt werden, sie aber ansonsten kaum weiter rezipiert werden. Wäre die Arbeit an einem solchen Text eine Herausforderung gewesen, die eine Promotion hätte motivieren können? Um die subjektive Ebene, die in wissenschaftlichen Texten gerne ausgeschlossen wird, im Nachwort dieser Arbeit wieder einzubringen: Nicht für mich.

Der Grund, mich mit dem Thema dieser Arbeit auseinander zu setzen, war der Eindruck, dass die immer wieder genannte, angeblich offensichtliche Verbindung von Bildung und Bibliotheken, nicht gegeben ist. Nicht, dass ich nicht selber in meinem Leben unzählige Monographien gelesen und aus ihnen gelernt hätte, nicht, dass ich nicht einen großen Teil dieser Monographien aus Bibliotheken entliehen hätte oder lange Stunden in unterschiedlichen Lesesälen zugebracht hätte. Aber dennoch schien mir die Überzeugung, mit der dieses Postulat von Zusammenhang zwischen Bibliothek und Bildung immer wieder vorgetragen wurde, verdächtig. Warum es immer wieder betonen, wenn es doch so offensichtlich sein soll? Warum kennt man selber eigentlich fast niemand, der außerhalb der Schul- und Ausbildungszeit tatsächlich in der Bibliothek lernt und das, obwohl man – bzw. ich – selber vor allem Studierende, Promovierende, wissenschaftlich und journalistisch Arbeitende kennt? Wo sind die lernenden Massen außerhalb des Schulalters, wenn man einmal die Bibliothek um die Ecke besucht? Warum muss man sich beispielsweise der Lehrbuch für isiZulu, einer Sprache, die immerhin von rund 11 Millionen Menschen gesprochen und in der aktuellen afrikanischen Popkultur stark genutzt wird und zudem eine der offiziellen Sprachen in Südafrika ist, selber kaufen, wenn angeblich Öffentlichen Bibliotheken Bildungseinrichtungen für alle Themen darstellen? Wo soll man sich eigentlich in der realen Bibliothek, die man selber kennt, zurückziehen, um zu lernen? Und müssten Bildungseinrichtungen nicht zumindest das Lernen aktiv unterstützen, wenn es schon keine Lehrkräfte gibt? Wo passiert das in der Bibliothek? Die Zweifel wurden stärker, je mehr ich über das Axiom nachdachte.

Der Wunsch, dieses Unbehagen in einer umfassenden Feldanalyse zu widerlegen oder zu bestätigen und es nicht beim einfachen Zweifeln zu belassen, ent-

stand aus der Erfahrung, dass solche umfassenden Untersuchungen oft Forschungsrichtungen ermöglichen, zumindest aber eine größere Handlungsfähigkeit auf dem jeweils untersuchten Feld möglich machen. *Judith Butler* begann beispielsweise ihre Untersuchung *Gender Trouble* [deutsch: *Das Unbehagen der Geschlechter*] mit der einfachen Frage, was das Subjekt Frau, welches der Feminismus zu vertreten in Anspruch nimmt, eigentlich genau ist. Dabei konnte sie zwar auf eine Tradition der Kritik am vereinheitlichenden Konzept „die Frau“ des weißen, protestantischen US-amerikanischen Feminismus zurückgreifen, die vor allem von afroamerikanischen und jüdischen Feministinnen geäußert worden war. Dennoch ist insbesondere ihre Untersuchung des Feldes der Geschlechtskonstruktion und des Verständnisses von Geschlecht als gesellschaftlicher und politischer Kategorie der theoretische Anstoß für die Entwicklung der Gender Studies geworden, die seit den 1990er Jahren fraglos zur Etablierung zahlreicher Forschungsfelder und -methoden beigetragen und gleichzeitig die politische Praxis des Feminismus stark beeinflusst hat. Ähnliche Untersuchungen, die sich vornahmen, ein gesamtes Feld, über das zwar Vermutungen, aber keine klaren Aussagen vorlagen, zu untersuchen, lassen sich insbesondere am Beginn der Entwicklung von Forschungsrichtungen finden: *Adam Smiths The Wealth of Nations* am Beginn der Nationalökonomie, *Marx' und Engels Kapital* und *Max Webers Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* am Beginn der soziologischen Untersuchung der kapitalistischen Gesellschaft, *Schrettingers Versuch eines vollständigen Lehrbuches der Bibliothek-Wissenschaft* am Beginn der deutschsprachigen Bibliothekswissenschaft und so weiter. Einen solchen Einfluss erlangen kleinteilige Untersuchungen selten. Nur Wissenschaft, die sich als Politikberatung etablieren kann – wie in jüngerer Zeit die Volkswirtschaftslehre in der sogenannten Hartz-Kommission – kann einen ähnlich weitreichende, dafür allerdings selten nachhaltige Wirkung zeitigen. Die vorgelegte Arbeit ist sicherlich keine, die eine neue Forschungsrichtung begründen wird. Aber das Wissen darum, dass die Analyse eines Feldes weit mehr Aussagen, Entscheidungen und weitergehende Fragestellungen ermöglicht, als andere Methoden, war die Motivation, welche diese Arbeit über alle Krisen und Brüche, welche einer Promotion immer eigen sind, hinweg begleitete. Ob jemals jemand die Möglichkeiten, welche hierbei angedeutet wurden, aufgreift, ist eine andere Frage.

Am Ende steht das Wissen, dass man Recht hatte mit der Vermutung, dass die Rhetorik von den Bibliothek als egalitärer und universeller Bildungseinrichtungen einer genaueren Überprüfung nicht standhält. Es gibt Gründe dafür, warum Menschen diese Rhetorik dennoch beständig wiederholen. Insbesondere gibt es die Hoffnung, dass Bibliotheken einmal tatsächlich als solche Einrichtungen wirken werden können. Aber gerade angesichts dessen, dass auch die Öffentlichkeit nicht davon ausgeht, dass Bibliotheken alle Bildungsaktivitäten unterstützen würden,⁴⁸⁰ lässt sich doch am Beispiel dieser Rhetorik eine Frage stellen: Warum immer so positiv? Was gewinnt man dadurch, beständig ein Bild zu zeichnen, welches mit der Realität wenig zu tun hat? Ist es nicht eher enttäuschend für potentielle Nutzerinnen und Nutzer, aber auch für die Träger der Bibliothek, wenn die Bibliotheken, greift man einmal auf sie zurück, die ganzen Versprechungen ihrer Rhetorik nicht einhalten können? Was ist so schlecht an der tatsächlich geleisteten, variantenreichen, lokal ausgerichteten und engagierten Arbeit von realen Bibliotheken? Die Öffentlichkeit findet es gut, dass Kinder und Jugendliche dort Bücher lesen können. Weshalb nicht von dieser Vorstellung ausgehen? Warum

480 Vgl. *Schuldt (2008c)*.

die Arbeit Öffentlicher Bibliotheken mit einem unhaltbaren Bildungsmythos überfrachten?

6 Literatur und Anhänge

Literatur

- Aabø, Svanhild. 2005. The Value of Public Libraries: A Methodological Discussion and Empirical Study Applying the Contingent Valuation Method. Promotion, Department of Media and Communication, University of Oslo.
- Achtenhagen, Frank und Wolfgang Lempert, Hrsg. 2000. *Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlagen im Kindes- und Jugendalter, Band 5: Erziehungstheorie und Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ackeren, Isabell van. 2000. *TIMSS, PISA, LAU, MARKUS und so weiter: Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungstudien*. Weinheim: Beltz.
- . 2007. *Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung: Exemplarische Analyse der Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden*. Bildungsforschung 3. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Adkins, Denise E. und Elizabeth Bala. 2004. Public library outreach as a function of staffing and metropolitan location. *Library & Information Science Research* 26, Nr. 3: 338-350.
- Agee, Jim. 2005. Literacy, aliteracy, and lifelong learning. *New Library World* 106, Nr. 5/6: 244-252.
- Agosto, Denise E. und Sandra Hugher-Hassell. 2005. People, places, and questions: An investigation of the everyday life information-seeking behaviors of urban young adults. *Library & Information Science Research* 27, Nr. 2: 141-163.
- Ahlheim, Klaus und Bardo Heger. 2006. *Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung: Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Ahlroth, Susanne. 2004. Reading projects and the joy of reading. *Scandinavian Public Library Quarterly* 37, Nr. 1. http://www.splq.info/issues/vol37_1/11.htm.
- Albrecht, Dietmar, Rolf Arnold und Wulf Bauerfeld. 2007. Web 2.0: Strategievorschläge zur Stärkung von Bildung und Innovation in Deutschland. http://www.bmbf.de/pub/expertenkommission_web20.pdf.
- Ambrožič, Melita. 2003. A few countries measure impact and outcomes - most would like to measure at least something. *Performance Measurement and Metrics* 4, Nr. 2: 64-78.
- Amosford, John. 2007. Assessing generic learning outcomes in public lending libraries. *Performance Measurement and Metrics* 8, Nr. 2: 127-136.
- Anding, Angela. 2002. *Bildung im Alter: Bildungsinteressen und -aktivitäten älterer Menschen; Beitrag zu einer Bildungstheorie des Alters*. Leipzig; Weissenfels: Ille & Riemer.
- Angilletta, Salvatore Pasquale. 2002. *Individualisierung, Globalisierung und die Folgen für die Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Anonym. Leseecken in Rheinland-Pfalz: Tipps und Ideen aus der Praxis für die Praxis. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) Rheinland-Pfalz, ohne Veröffentlichungsdatum. http://www.lbz-rlp.de/fileadmin/user_upload/LBZ/lesecken/Lesecken_in_RLP.pdf.
- . 1990a. *Entschulung der Schule?* Berlin: Volk und Wissen.
- . 1990b. *Schule in der Diskussion: Überlegungen von Pädagogen der Humboldt-Universität*. Berlin: Volk und Wissen.
- . 2002. Bibliotheken zur Schieflage der Bildung in Deutschland (Pressemitteilung). *Bibliotheksdienst* 36, Nr. 1: 7.
- . 2005a. Bildung schafft Zukunft: Das Bildungsprogramm der Arbeitgeber. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. [http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/197F23993EB58E20C1256FE10058C0CC/\\$file/Statements.pdf](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/197F23993EB58E20C1256FE10058C0CC/$file/Statements.pdf).

- . 2005b. Bildungsbiographien und Berufskarrieren neu entwickeln: Für ein durchlässiges Bildungssystem. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände.
- . 2006a. Durchlässigkeit schafft Zukunft: auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen; Tagung 2. Mai 2006 Haus der Deutschen Wirtschaft, Berlin. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände.
- . 2006b. Schule 2015: Ein Besuch in der Schule der Zukunft. Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände.
- . 2007. Weiterbildung mit Kinderbüchern: Kreisvolkshochschule lädt in Bibliotheken ein. *Mitteilungsblatt der Bibliotheken in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt*, Nr. 137: 31.
- Arbeitsstelle Bibliothek und Schule der Büchereivereins Schleswig-Holstein, Hrsg. 2008. Jahresbericht 2007 der Arbeitsstelle Bibliothek und Schule. Arbeitsstelle Bibliothek und Schule. <http://www.bz-sh.de/schule/doku/absjb07.pdf>.
- Ardichvili, Alexander. 2002. Dealing with Theoretical and Methodological Paradoxes in International and Comparative Education Research: What can we Learn from Related Disciplines? In: *Research in International Education Research: Experience, Theory, & Practice*, hg. v. Alexander Ardichvili und Liora Bresler, 19-37. Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education 180. New York; Washington, D.C.; Bern; Frankfurt am Main; Berlin; Brussels; Vienna; Oxford: Peter Lang.
- Armitage, Andy, Robin Bryant, Richard Dunnill, Dennis Haves und Mandy Renwick. 2003. *Teaching and Training in Post-Compulsory Education*. 2. Aufl. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Arnold, Rolf und Jürgen Mai. 2008. Sprachverwirrung klären. *Weiterbildung* 19, Nr. 5: 26-29.
- Arnold, Rolf und Henning Pätzold. 2008. *Bausteine zur Erwachsenenbildung*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung 53. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arp, Lori und Lizabeth A. Wilson. 1989. Structures of Bibliographic Instruction Programs: A Continuum for Planning. In: *Integrating Library Use Skills into the General Curriculum*, hg. v. Maureen Pastine und Bill Kutz, 25-34. The Reference Librarian 24. New York; London: Haworth Press.
- Ashcroft, Linda. 2008. Adult Learners and Public Libraries. Vortrag gehalten auf der Bobcatsss 2008, Zadar. <http://edoc.hu-berlin.de/conferences/bobcatsss2008/ashcroft-linda-22/PDF/ashcroft.pdf>.
- Ashcroft, Linda, Janet Farrow und Chris Watts. Public libraries and adult learners. *Library Management* 28, Nr. 3: 125-138.
- Auinger, Waltraud. 2005. Zusammenarbeit von Bibliotheken und Schulen am Beispiel der Stadt Nürnberg. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29, Nr. 1: 105-109.
- Badelt, Christoph. *Die unternehmerische Universität: Herausforderung oder Widerspruch in sich?* Wien: Picus Verlag.
- Baethge, Martin, Klaus-Peter Buss und Carmen Lanfer, Hrsg. 2005. *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht - Berufliche Bildung und Weiterbildung*. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Balling, Gitta, Lise Alsted Heinrichsen und Laura Skouvig. 2006. Digital reading groups: renewing the librarian image. *New Library World* 109, Nr. 1/2: 56-64.
- Bamber, Anthony L. 1992. *Look Up - And Learn: Library Association adult independent learning guidelines for libraries and learning resource centres*. London: Library Association Publishing.
- Banwell, Linda, Kathryn Ray, Graham Coulson und Debbie Proud. 2003. Evaluation, impact and outcomes - the JUBILEE project. *Performance Measurement and Metrics* 4, Nr. 2: 79-86.
- Barbian, Jan-Pieter und Simone Fühles-Ubach. 2008. Aktiv im Alter: Besondere Angebote für die Generation 60plus in der Stadtbibliothek Duisburg. *BuB* 60, Nr. 6: 486-489.
- Barbian, Jan-Pieter und Jens Holthoff. 2004. Die Schieflage von PISA geraderücken: Das Programm der Stadtbibliothek Duisburg zur Förderung der Lese- und Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen. *BuB* 56, Nr. 9: 594-598.
- Barlösius, Eva und Wolfgang Ludwig-Mayerhofer, Hrsg. 2001. *Die Armut der Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.

- Bates, Jessica A. 2004. Use of narrative interviewing in everyday information behavior research. *Library & Information Science Research* 26, Nr. 1: 15-28.
- Baumert, Jürgen. 2002. Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: *Die Zukunft der Bildung*, hg. v. Nelson Killins, Jürgen Kluge, und Linda Reisch, 100-150. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumgartner, Peter, Hartmut Häfele und Kornelia Maier-Häfele. 2004. Lernplattformen im Feldtest. In: *Evaluation von E-Learning: Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*, hg. v. Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergau, und Peter Zentel, 108-122. Medien in der Wissenschaft 25. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Becker, Irene und Richard Hauser. 2004. *Soziale Gerechtigkeit - eine Standortbestimmung: Zieldimensionen und empirische Befunde*. Berlin: edition sigma.
- Behrmann, Detlef und Bernd Schwarz, Hrsg. 2003. *Selbstgesteuertes Lebenslanges Lernen: Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisationen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Benner, Dietrich und Horst Sladek. 1998. *Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961: Monographie mit Quellenteil*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benz, Benjamin und Jürgen Boeckh. 2006. Theorie, Struktur und Zukunft des Sozialstaats. In: *Soziale Gerechtigkeit: Reformpolitik am Scheideweg; Festschrift für Dieter Eißel zum 65. Geburtstag*, hg. v. Alexander Grasse, Carmen Ludwig, und Berthold Dietz, 71-87. Wiesbaden: VS.
- Berger, Franz, Hrsg. 2004. *Lernort Bibliothek; La biblioteca apprende*. Berlin: BibSpider.
- Berg, Heinz Lynen von und Andreas Hirsland. 2004. Zivilgesellschaft und politische Bildung: Zur Evaluation von Programmen und Projekten. In: *Evaluation politischer Bildung: Ist Wirkung messbar?*, hg. v. Katrin Uhl, Susanne Ulrich, und Florian M. Wenzel. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung, Hrsg. 2006. *Bibliotheken*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung und Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände e.V., Hrsg. 2004. *Bibliothek 2007: Strategiekonzept*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung und Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes NRW, Hrsg. 2005. *Kooperation macht stärker: Medienpartner Bibliothek & Schule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertot, John Carlo, Charles R. McClure und Joe Ryan. 2000. Developing national network statistics and performance measures for US public libraries: issues, findings and recommendations. *Performance Measurement and Metrics* 1, Nr. 1: 15-42.
- Besch, Thomas M. 1998. *Über John Rawls' politischen Liberalismus: Zur Rolle des Vernünftigen in Rawls' Begründung einer politischen Gerechtigkeitstheorie*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- Bibliothek & Information Deutschland (BIB). 2005. 'Deutschland ungleich Bildungsland': Neue PISA-Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von Bibliotheken; Bibliothek & Information Deutschland (BIB) fordert Integration der Bibliotheken in die Anstrengungen zur Bildungsreform. *Bibliotheksdienst* 39, Nr. 1: 5.
- Bibliothek & Information Deutschland (BIB), Hrsg. 2006. *Aufbruch als Ziel - BIB und 'Bibliothek 2007': Zum Abschluss der sechsjährigen Amtszeit George Ruppelts als Sprecher von Bibliothek & Information Deutschland*. Hildesheim; Zürich; New York: George Olms Verlag.
- Biermann, Werner und Arno Klönne. 2007. *Agenda Bertelsmann: ein Konzern stiftet Politik*. Köln: PapyRossa.
- Bildungspartner NRW Bibliothek Schule und Medienberatung NRW. 2008. Schule - Schulbibliothek - Öffentliche Bibliothek: Empfehlung für Schulträger. http://www.bibliothek.schulministerium.nrw.de/Publikationen/Schriften/bpnrwpfempfehlung_schultraeger.pdf.
- Bilger, Franke und Claudia Barthold. 2006. Wie Erwachsene lernen: Analysen des Berichtssystems Weiterbildung. *Weiterbildung* 17, Nr. 1: 26-29.
- Bischof, Ulrike und Horst Heidtmann. 2002. '... man hat schon Bilder im Kopf': Film- und Fernsehbücher in Kinder- und Jugendliteratur; Ergebnisse einer Umfrage. *BuB* 54, Nr. 6: 378-382.

- Bittlingmayer, Uwe und Helmut Bremer. 2007. Empowerment für den gesellschaftlichen Anschluss?: Grenzen bildungsgesteuerter Sozialpolitik. *Weiterbildung* 18, Nr. 2: 10-13.
- Bittner, Günther. 2006. 'Das Leben bildet!': Über biographische Primärerfahrungen als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse. In: *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit*, hg. v. Volker Fröhlich und Rolf Göppel. Psychoanalytische Pädagogik 23. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Blanck, Sandra. 2006. Wert- und Wirkungsmessung in Bibliotheken. In: *Neues für Bibliotheken, Neues in Bibliotheken*, hg. v. Rolf Fuhlrott, Ute Krauß-Leichert, und Christoph-Hubert Schütte, 9-105. B.I.T. online-Innovativ 12. Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Blin, Jutta. 2004. Anerkennung im Lebenslauf nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen. In: *Lebenslanges Lernen: Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung*, hg. v. Ida Stamm-Riemer. Bildung in neuer Verfassung 2. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Bloch, Roland. 2006. *Wissenschaftliche Weiterbildung im neuen Studiensystem - Chancen und Anforderungen: Eine explorative Studie und Bestandsaufnahme*. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bloemers, Wolf. 2003. *Ethics and Social Justice; Ethik und Soziale Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2001. *Aktionsprogramm 'Lebensbegleitendes Lernen für alle'*. Bonn; Berlin: BMBF.
- . 2008. *Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung*. Bonn; Berlin: BMBF. http://www.bmbf.de/pub/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf.
- Boecker, Malte Christopher. 2008. Interkulturelle Kompetenz: Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts. In: *Brücken für Babylon: Interkulturelle Bibliotheksarbeit, Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen*, hg. v. Petra Hauke und Rolf Busch, 3-11. Bad Honnef: Bock + Herchen.
- Bogataj, Newenka. 2006. Bestandsaufnahme IT-gestützter non-formaler Lernangebote als Basis der Konzeptentwicklung: Learning Centres in Slowien. In: *Learning Centres: Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*, hg. v. Richard Stang und Claudia Hesse, 91-110. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bogner, Alexander, Beate Littig und Wolfgang Menz, Hrsg. 2005. *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Böhme, Jeanette. 2005. E-Learning und der buchkulturelle Widerstand gegen eine Entschulung der Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, Nr. 1: 30-44.
- Bolder, Axel. 2006. Support bleibt ein Fremdwort: Ursachen mangelnder Weiterbildungsbeteiligung. *Weiterbildung* 17, Nr. 5: 8-11.
- Boltanski, Luc und Ève Chiapello. 2006. *Der neue Geist des Kapitalismus*. Sonderausgabe. Konstanz: UVK.
- Booth, Andrew. 2006. Counting what counts: performance measurement and evidence-based practice. *Performance Measurement and Metrics* 7, Nr. 2: 63-74.
- Booth, Andrew und Anne Brice. 2004. Why evidence-based information practice? In: *Evidence-based practice for information professionals: a handbook*, hg. v. Andrew Boothe und Anne Brice, 1-12. London: Facet publishing.
- Bornett, Christiane und Katrin Seewald. 2005. Bibliothek macht Schule: Innovative Programme zur Sprach- und Leseförderung der Stadtbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg. *BuB* 57, Nr. 1: 55-57.
- Bosch, Gerhard. 2001. Der Zusammenhang von Arbeitszeit und Qualifikation. In: *Lernzeiten organisieren: Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*, hg. v. Rolf Dobischat und Hartmut Seifert, 129-151. Forschungen aus der Hans-Böckler-Stiftung 32. Berlin: edition sigma.
- Bos, Wilfried, Knut Schwippert und Tobias C. Stubbe. 2007. Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Bereich. In: *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, und Eva-Maria Lankes, 225-247. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.

- Bos, Wilfried, Renate Valtin, Sabine Hornberg, Irmela Buddeberg, Martin Goy und Andreas Voss. 2007. Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, und Renate Valtin, 109-160. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Renate Valtin, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Andreas Voss und Nike Pläßmeier. 2004. Lesekompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. In: *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, und Gerd Walther, 49-92. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Renate Valtin, Andreas Voss, Sabine Hornberg und Eva-Maria Lankes. 2007. Konzepte der Lesekompetenz. In: *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, und Renate Valtin, 81-107. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Bos, Wilfried, Andreas Voss, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Oliver Thiel und Renate Valtin. 2004. Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, und Gerd Walther, 191-228. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Boter, Jaap und Michel Wedel. 2005. User categorization of public library collections. *Library & Information Science Research* 27, Nr. 2: 190-202.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Homo academicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 2003. *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Bouthillier, France. 2000. The Meaning of Service: Ambiguities and Dilemmas for Public Library Service Providers. *Library & Information Science Research* 22, Nr. 3: 243-272.
- Bowler, Leanne und Andrew Large. 2008. Design-based research for LIS. *Library & Information Science Research* 30, Nr. 1: 39-46.
- Bowler, Leanne, Andrew Large und Gill Rejskind. 2001. Primary school students, information literacy and the Web. *Education for Information* 19, Nr. 3: 201-223.
- Brall, Natalie. 2006. Zum Rechtsbegriff des Sozialen: Dimensionen des Sozialstaates in Deutschland. In: *Vom Wohlfahrtsstaat zur Sicherung des Existenzminimums?*, hg. v. Hans-Josef Rüber, 15-40. Schriften zum Sozial- und Arbeitsrecht 251. Berlin: Dunker & Humblot.
- Branch, Jennifer L. 2000. Investigating the Information-Seeking Processes of Adolescents: The Value of Using Think Alouds and Think Afters. *Library & Information Science Research* 22, Nr. 4: 371-392.
- Brauerhoch, Frank-Olaf und Silvia Dabo-Cruz. 2005. *Begegnung der Generationen: Alt und Jung im Studium*. Hg. v. Günther Böhme. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Braun, Georg. 2008. Abenteuer Bibliothek: Leseförderung in der Stadtbücherei Landshut. *kjlm* 60, Nr. 1: 44-50.
- Braun, Michael. 2007. Kompetenz und Selbstbewußtsein stärken: Recherchetraing für Haupt- und Realschüler in Hamburg. *BuB* 59, Nr. 5: 330.
- Bredl, Klaus, Daniela Holzer, Wolfgang Jütte, Erich Schäfer und Axel Schilling. 2006. *Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Bologna-Prozesses: Ergebnisse einer trinationalen Studie zur Neubestimmung des Verhältnisses von grundständigem Studium und wissenschaftlicher Weiterbildung im Rahmen des Bologna-Prozesses*. Jena: Verlag IKS Garamond, Edition Paideia.

- Breivik, Patricia Senn. 1989. Politics for Closing the Gap. In: *Integrating Library Use Skills into the General Curriculum*, hg. v. Maureen Pastine und Bill Kutz, 5-16. The Reference Librarian 24. New York; London: Haworth Press.
- Bremer, Helmut. 2006. Wer lernt beim Selbstlernen?: Beispiel; Habitus und die heterogene Bildungspraxis sozialer Milieus. *Weiterbildung* 17, Nr. 1: 16-19.
- Breseler, Liora und Alexander Ardichvili. 2002. Introduction: Personal and Institutional Context for International Education Research. In: *Research in International Education Research: Experience, Theory, & Practice*, hg. v. Liora Breseler und Alexander Ardichvili, 1-15. Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education 180. New York; Washington, D.C.; Bern; Frankfurt am Main; Berlin; Brussels; Vienna; Oxford: Peter Lang.
- Brice, Anne und Cindy Carlson. 2004. The contribution of evidence-based practice to education activities. In: *Evidence-based practice for information professionals: a handbook*, hg. v. Andrew Booth und Anne Brice, 164-177. London: Facet publishing.
- Brice, Anne und Alison Hill. 2004. A brief history of evidence-based practice. In: *Evidence-based practice for information professionals: a handbook*, hg. v. Andrew Booth und Anne Brice, 13-23. London: Facet publishing.
- Brinkmann, Erika. 2008. Leseförderung durch Differenzierung. In: *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler?: Aspekte der Leseförderung*, hg. v. Jörg Knobloch, 92-102. *kj&m extra*. München: kopaed.
- Brünle, Elke und Karin Rösler. 2005. Die Stadtbücherei Stuttgart: Lernbegleiter für Schüler und Bildungspartner der Schulen. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29, Nr. 1: 109-155.
- Bull, Ulrike. 2003. Bibliotheken als Lernorte für Informationskompetenz: eine Analyse der Angebote für Schülerinnen und Schüler. Diplomarbeit, Fachbereich Informationswissenschaft der Fachhochschule Potsdam.
- Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung e.V., Hrsg. 2003. *Kulturarbeit und Armut: Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten*. Bonn: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 2002. *Lernen - ein Leben lang: Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Forum Bildung 9. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. <http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf>.
- . 2004. *Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Büning, Petra, Simone Fühles-Ubach und Ragna Seidler-de Alwis. 2008. Das Potenzial der Nutzerrückgewinnung ist hoch: Eine Nicht-mehr-Kundenbefragung in den Regierungsbezirken Düsseldorf und Köln. *BuB* 60, Nr. 9: 658-661.
- Burggraf, Dietrich. 1999. Bildung Kultur Volkshochschule: Modernisierungsperspektiven am Beispiel der VHS Emden e.V. In: *Organisation und Lernen*, hg. v. Rainer Zech und Christiane Ehses, 58-70. Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit 5. Hannover: Expressum Verlag.
- Burzan, Nicole. 2005. *Soziale Ungleichheit: Eine Einführung in die zentralen Theorien*. Wiesbaden: VS.
- Busch, Rolf, Hrsg. 2003. *Nach PISA: Teamarbeit Schule & Bibliothek*. Bad Honnef: Bock + Herchen.
- Busin, Markus. 2000. *Einsatzformen von Computern im Unterricht zur Förderung von zwei- und mehrsprachigen Kindern: Abschlußbericht über drei Computerprojekte der Interkulturellen Bibliothek für Kinder und Jugendliche (KANZBI), Zürich, finanziert von Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS), Bildungsdirektion, Volksschulamt, Interkulturelle Pädagogik*. Zürich: Kanzib. http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_314_QUIMS/k_435_Berichte/1476_0_Computer_Kanzbi_Bericht.pdf.
- Bussmann, Ingrid. 2001. Die Bibliothek als Atelier des innovativen Lernens. In: *Bibliothek in der Wissensgesellschaft: Festschrift für Peter Vodosek*, hg. v. Askan Blum, Wolfram Henning, Agnes Jülkenbeck, und Andreas Papendieck, 186-191. München: K.G. Saur.

- Bußmann, Ingrid, Ingrid Müning-Gaedke und Heinrich Schneider. 2002. Innovative Lernarrangements in der institutionellen Umsetzung: Stadtbücherei und Volkshochschule Stuttgart. In: *Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens*, hg. v. Achim Puhl und Richard Stang, 20-30. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Butler, Judith. 1998. *Haß spricht: Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.
- . 2003. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butterwegge, Christoph. 2006. Generationengerechtigkeit - politischer Kampfbegriff oder sinnvolle Neuinterpretation der sozialen Frage?: Kritische Anmerkung zu einem Kernaspekt des aktuellen Gerechtigkeitsdiskurses in Deutschland. In: *Soziale Gerechtigkeit: Reformpolitik am Scheideweg; Festschrift für Dieter Eißel zum 65. Geburtstag*, hg. v. Alexander Grasse, Carmen Ludwig, und Berthold Dietz, 117-128. Wiesbaden: VS.
- Butterwegge, Christoph und Michael Klundt, Hrsg. 2003. *Kinderarmut und Generationengerechtigkeit: Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel*. Opladen: Leske + Budrich.
- Butz, Marcus. 2001. Lohnt sich Bildung noch?: Ein Vergleich der bildungsspezifischen Nettoeinkommen 1982 und 1995. In: *Die Erwerbsgesellschaft: Neue Ungleichheit und Unsicherheit*, hg. v. Peter A. Berger und Dierk Konietzka, 95-117. Opladen: Leske + Budrich.
- Byerly, Greg und Carolyn S. Brodie. 1999. Information Literacy Skills Models: Defining the Choices. In: *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*, hg. v. Barbara K. Stripling, 54-82. Principles and practice series 1. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited; Teachers Ideas Press.
- Caesar, Ingo. 2007. Web 2.0 aus Nutzer- und Bibliothekssicht: Vorrang für Kernaufgaben der Bibliothek. *libreas*, Nr. 10/11. <http://libreas.eu/ausgabe10/001cae.htm>.
- Campbell, Kimberly J. 2005. The Keystone Connection: Developing the School Library as a Cultural Institution. Master Paper, School of Information and Library Service of the University of North Carolina at Chapel Hill. <http://etd.ils.unc.edu/dspace/bitstream/1901/176/1/kimberlycampbell.pdf>.
- Candy, Philip C. 2005. Promoting Lifelong Learning Networks: some unexpected allies. In: *The Tertiary Moment: What Road to Inclusive Higher Education?*, hg. v. Chris Duke, 15-23. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Capano, Gilberto. 2008. A Sisyphean task: Evaluation and institutional accountability in Italian Higher Education. Vortrag gehalten auf der Changing Educational Accountability in Europe, Berlin. <http://www.wzb.eu/aktuell/pdf/capano.pdf>.
- Capellaro, Christof und Manuela Schulz. 2007. Bibliotheksdienste für Makoviszidose-Betroffene: Das Projekt 'Mukowiki'. In: *Zugang für alle: Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland*, hg. v. Ben Kaden und Maxi Kindling, 134-149. Berlin: BibSpider.
- Carey, Robert F., Lynne E. F. McKechnie und Pamela J. McKenzie. 2001. Gaining access to everyday life information seeking. *Library & Information Science Research* 23, Nr. 4: 319-334.
- Ceynowa, Klaus und André Cones. 2002. *Balanced Scorecard für Wissenschaftliche Bibliotheken*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Choi, Frauke und Uwe Schmidt. 2006. Leistungsmilieus und Bildungsoptionen: Eine explorative Studie zu Ursachen sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. In: *Übergänge im Bildungssystem: Motivation - Entscheidung - Zufriedenheit*, hg. v. Uwe Schmidt, 11-91. Hochschulforschung 3. Wiesbaden: VS.
- Christmann, Bernhard und Verena Leuterer, Hrsg. 2004. *Profil und Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung zwischen Wirtschaftlichkeit und Wissenschaft: Dokumentation der 32. Jahrestagung des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE Hochschule und Weiterbildung) an der TU Dresden 18./19. September 2003*. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
- Clark, Alastair. 2006. Vielfalt als Ansatzpunkt für eine flächendeckende Infrastruktur: Learning Centres in Großbritannien. In: *Learning Centres: Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*, hg. v. Richard Stang und Claudia Hesse, 53-72. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Cloer, Ernst. 1998. *Theoretische Pädagogik in der DDR: Eine Bilanzierung von außen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Cloer, Ernst und Rolf Wernstedt, Hrsg. 1994. *Pädagogik in der DDR: Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Commission of the European Communities. 2008. Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmark 2008. Commission of the European Communities. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf.
- Corradini, Elena. 2006. Teenagers analyse their public library. *New Library World* 107, Nr. 11/12: 481-498.
- Crawford, John. 1996. *Evaluation of Library and Information Services*. London: Aslib, The Association for Information Management.
- Creaser, Claire. 2001. Comparing performance of service points in public libraries. *Performance Measurement and Metrics* 2, Nr. 2: 109-135.
- Cullen, Rowena. 2006. Operationalising the Focus/Values/Purpose Matrix: A tool for libraries to measure their ability to service quality. *Performance Measurement and Metrics* 7, Nr. 2: 83-99.
- Curtis, David und Helen Dean. 2004. Impact and performance measurement in library services. *Performance Measurement and Metrics* 5, Nr. 3: 90-95.
- Czerwanski, Annette, Claudia Solzbacher und Witlof Vollstädt, Hrsg. 2002. *Förderung von Lernkompetenz in der Schule*. Bd. 1. 2 Bd. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Damrath, Cornelia. 2006. Studienzufriedenheit: Modelle und empirische Befunde. In: *Übergänge im Bildungssystem: Motivation - Entscheidung - Zufriedenheit*, hg. v. Uwe Schmidt. Hochschulforschung 3. Wiesbaden: VS.
- D'Angelo, Ed. 2006. *Barbarians at the Gates of the Public Library: How Postmodern Consumer Capitalism Threatens Democracy, Civil Education and the Public Good*. Duluth, Minnesota: Library Juice Press.
- Dankert, Birgit. 2008. Bibliotheken und Schulbibliotheken als Instrument der Förderung von Risikogruppen. In: *Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler?: Aspekte der Leseförderung*, hg. v. Jörg Knobloch, 114-123. kjl&m extra. München: kopaed.
- DBI-Expertengruppe 'Erarbeitung von Materialien zur aktiven Medienvermittlung/Leseförderung in Kinder- und Schulbibliotheken' im Auftrag der Kommission des DBI für Kinder-, Jugend- und Schulbezogene Bibliotheksarbeit und Rita Schmitt. 1999. *Highlights: Feste und Aktionen für Kinder und Jugendliche in der Bibliothek*. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut.
- Degener, Ursula und Beate Rosenzweig. 2006. Einleitung: Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit - eine kritische Bestandsaufnahme aus feministischer Perspektive. In: *Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit: Feministische Analysen und Perspektiven*, hg. v. Ursula Degener und Beate Rosenzweig, 11-34. Politik und Geschlecht 18. Wiesbaden: VS.
- Dehnbostel, Peter und Jörg Meister. 2002. Einleitung: Essentials und Überblick. In: *Vernetzte Kompetenzentwicklung: Alternative Positionen zur Weiterbildung*, hg. v. Peter Dehnbostel, Uwe Ebsholz, Jörg Meister, und Julia Meyer-Menk, 11-27. Berlin: edition sigma.
- Dehnbostel, Peter und Rita Meyer. 2007. Gleichwertigkeit beruflicher Kompetenzen stärken: Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen. *Weiterbildung* 18, Nr. 6: 8-11.
- Deligdisch, Jekutiël. 1982. Zur Sozialen Bibliotheksarbeit im internationalen Bereich: Entwicklungen und Leistungen. In: *Bibliothekswissenschaft Musikwissenschaft Soziale Bibliotheksarbeit: Hermann Waßner zum 60. Geburtstag*, hg. v. Peter Vodosek, Klaus Engler, Hans Hornung, und Manfred Nagl, 328-341. Wiesbaden: Otto Harassowitz.
- DeLuca, Julia B., Mary M. Mullins, Cynthia M. Lyles, Nicole Crepaz, Linda Kay und Sekhar Thadiparthi. 2008. Developing a Comprehensive Search Strategy for Evidence Based Systematic Reviews. *Evidence Based Library and Information Practice* 3, Nr. 1. <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/855>.
- Departement for Culture, Media, and Sport, Hrsg. 1998. 'New Library: The People's Network': The Government's Response. Departement for Culture, Media, and Sport (London).
- Desselhaus, Günter. 2006. *Netzwerkarbeit und neue Lernkultur: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine zukunftsfähige Bildungsregion*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. 2005. *Perspektiven wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland aus Sicht der Einrichtungen an*

- Hochschulen*. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
- Deutsches Bibliotheksinstitut und Karen Wien, Hrsg. 1998. *Schüler in wissenschaftlichen Bibliotheken*. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut.
- Deutsches PISA-Konsortium, Hrsg. 2004. *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland; Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium, Jürgen Baumert, Cordula Artelt, Eckhardt Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Klaus Tillmann und Manfred Weiß, Hrsg. 2002. *PISA 2000: die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium, Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann und Eckhardt Klieme, Hrsg. 2008. *PISA 2006 in Deutschland: die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium, Manfred Prenzel, Jürgen Baumert und Werner Blum, Hrsg. 2006. *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Deutsche UNESCO-Kommission, Hrsg. 1997. *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum: UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert*. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.
- Dietrich, Stephan. 2006. Lernen vermitteln: Lehrende in einer veränderten Lernkultur. In: *Learning Centres: Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*, hg. v. Richard Stang und Claudia Hesse, 145-160. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dietz, Berthold und Carmen Ludwig. 2006. Armut in Deutschland. In: *Soziale Gerechtigkeit: Reformpolitik am Scheideweg; Festschrift für Dieter Eißel zum 65. Geburtstag*, hg. v. Alexander Grasse, Carmen Ludwig, und Claudia Hesse, 99-113. Wiesbaden: VS.
- Dilevko, Juris. 2007. Inferential statistics and librarianship. *Library & Information Science Research* 29, Nr. 2: 209-229.
- Diwischek, Astrid. 2006. Gestaltung von attraktiven Lernsttings als Neuorientierung: Learning Centres in Österreich. In: *Learning Centres: Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*, hg. v. Richard Stang und Claudia Hesse, 73-90. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dixon, Pat, Alison Pickard und Heather Robson. 2002. Developing a criteria-based quality framework for measuring value. *Performance Measurement and Metrics* 3, Nr. 1: 5-9.
- Dobischat, Rolf und Hartmut Seifert. 2001. 'Lernzeiten neu organisieren': Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit. In: *Lernzeiten organisieren: Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*, hg. v. Rolf Dobischat und Rolf Seifert, 7-17. Forschungen aus der Hans-Böckler-Stiftung 32. Berlin: edition sigma.
- Dohmen, Günther. 1998. *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dole, Wanda V., Anne Liebst und Jitka M. Hurych. 2006. Using performance measurement for decision making in mid-sized academic libraries. *Performance Measurement and Metrics* 7, Nr. 3: 173-184.
- Dooren, Wouter van. 2008. Performance indicators: a wolf in sheep's clothing? Vortrag gehalten auf der Changing Educational Accountability in Europe, Berlin.
http://www.wzb.eu/aktuell/pdf/van_dooren.pdf.
- Drechsel, Barbara und Cordula Artelt. 2007. Lernkompetenz. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 225-247. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Dresang, Eliza T., Melissa Gross und Leslie Edmonds Holt. 2003. Project CATE: Using outcome measures to assess school-age children's use of technology in urban libraries; A collaborative research process. *Library & Information Science Research* 25, Nr. 1: 19-42.

- Duke, Chris. 2005. The crab's progress: Approaching a tertiary system for lifelong learning. In: *The Tertiary Moment: What Road to Inclusive Higher Education?*, hg. v. Chris Duke, 1-12. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Durrani, Shiraz. 2004. *Social and Racial Exclusion Handbook for Libraries, Archives, Museums, and Galleries*. 2. Aufl. Nadderwater, Exeter: The Social Exclusion Action Planning Network.
- Ebsholz, Uwe. 2002. Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In: *Vernetzte Kompetenzentwicklung: Alternative Positionen zur Weiterbildung*, hg. v. Peter Dehnpostel, Uwe Ebsholz, Jörg Meister, und Julia Meyer-Menk, 31-43. Berlin: edition sigma.
- Ehlich, Konrad, Hrsg. 2007. *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ehmke, Timo und Jürgen Baumert. 2007. Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, Manfred Prenzel, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hamann, Eckhardt Klieme, und Reinhard Pekrun, 309-335. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Ehse, Christiane und Rainer Zech. 1999. Praxisfeld Weiterbildung: Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung; Zur Organisationsentwicklung von Volkshochschulen im Spannungsfeld diversifizierter Lernmilieus und wirtschaftlicher Marktanforderungen. In: *Organisation und Lernen*, hg. v. Rainer Zech und Christiane Ehse, 13-57. Schriftenreihe für kritische Sozialforschung und Bildungsarbeit 5. Hannover: Expressum Verlag.
- Eilles-Matthiessen, Claudia. 2006. Der Markt der Möglichkeiten: Beratungsmethoden. *Weiterbildung* 17, Nr. 3: 28-31.
- Eisel, Christiane. 2005. Stadtbücherei Heidelberg: Kompetenzzentrum Schule & Bibliothek. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29, Nr. 1: 92-95.
- Ekanga, Basile. 2005. *Social Justice and Democracy: The Relevance of Rawls' Conception of Justice in Africa; Including an Extensive Bibliography*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- Eldredge, Jonathan. 2004. How good is the evidence base? In: *Evidence-based practice for information professionals: a handbook*, hg. v. Andrew Booth und Anne Brice, 36-48. London: Facet publishing.
- Elster, Frank. 2003. Beurteilung selbstorganisierter Lern- und Arbeitsprozesse in Juniorenfirmen. In: *Wer bestimmt den Lernerfolg?: Leistungsbeurteilung in projektorientierten Lernarrangements*, hg. v. Frank Elster, Zorana Dippl, und Gerhard Zimmer, 25-41. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Epsing-Andersen, Gøsta. 2003. Herkunft und Lebenschancen: Warum wir eine neue Politik gegen soziale Vererbung brauchen. *Berliner Republik*, Nr. 6: 42-57.
- Erb, Gottfried. 2006. Reichtum - ein Tabuthema: Wachsende soziale Ungleichheit in Deutschland. In: *Soziale Gerechtigkeit: Reformpolitik am Scheideweg; Festschrift für Dieter Eißel zum 65. Geburtstag*, hg. v. Alexander Grasse, Carmen Ludwig, und Berthold Dietz, 89-98. Wiesbaden: VS.
- Evans, Norman. 2003. *Making Sense of Lifelong Learning: Respecting the Needs of All*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Eve, Juliet, Margot de Groot und Anne-Marie Schmidt. 2007. Supporting lifelong learning in public libraries across Europe. *Library Review* 56, Nr. 5: 393-406.
- Expertengruppe Kinder- und Jugendpolitiken des DBV, Susanne Brandt, Ute Hachmann, Susanne Krüger und Karin Rösler. 2004. Öffentliche Bibliotheken als Partner der Ganztagschulen: Chancen und Hemmschwellen für die neuesten Entwicklungen in der Bildungspolitik. *BuB* 56, Nr. 9: 531-533.
- Falke, Reinhard und Hans Merckens. 2006. Vorwort. In: *Bildung über die Lebenszeit*, hg. v. Reinhard Falke und Hans Merckens, 9-18. Schriftenreihe der DGFE. Wiesbaden: VS.
- Farrell, Alison. 2008. An Evaluation of the Five Most Used Evidence Based Bedside Information Tools in Canadian Health Libraries. *Evidence Based Library and Information Practice* 3, Nr. 2. <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/1515>.

- Faulstich, Peter. 2006. Lernen - oder eben nicht: Erklärungen und Umgangsformen für Lernwiderstände. *Weiterbildung* 17, Nr. 5: 12-15.
- Faulstich, Peter und Per Vespermann. 2001. *Zertifikate in der Weiterbildung: Ergebnisse aus drei empirischen Explorationen*. Berlin: BBJ Verlag.
- Faure, Edgar, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovski, Majid Rahnema und Frederick Champion Ward. 1973. *Wie wir leben lernen: Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Feud, Helmut. 2006. Bildungserfahrungen und produktive Lebensbewältigung: Ergebnisse der Life-Studie. In: *Bildung über die Lebenszeit*, hg. v. Reinhard Falke und Hans Merckens, 31-55. Schriftenreihe der DGFE. Wiesbaden: VS.
- Finzelberg, Lothar. 2007. Untersuchungen eines Modellvorhabens zur möglichen Änderung der Organisationsform der Kultur- und Bildungseinrichtungen im Landkreis Jerichower Land. *Mitteilungsblatt der Bibliotheken in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt*, Nr. 136: 5-8.
- Fischer, Frank, Mira Waibel und Christof Wecker. 2005. Nutzerorientierte Grundlagenforschung im Bildungsbereich: Argumente einer internationalen Diskussion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, Nr. 3: 427-442.
- Fisch, Georg. 2008. Straubinger 'Leserakete' durchgestartet: Stadtbibliothek bringt Schüler zum Lesen - auch in Förderklassen. *BuB* 59, Nr. 10: 689.
- Fluksik, Yildiz. 2005. 50 Jahre AKJ und Jugendliteraturpreis: Studierende und das Projekt 'Fifty-Fifty'. *BuB* 57, Nr. 3: 182.
- da Fonseca, Sara Claro und Ana Espírito-Santo. 2008. Quotenfrauen: Kandidatinnen, Listen- und Direktmandate im deutschen Wahlsystem. *WZB Mitteilungen*, Nr. 120: 42-44.
- Förster, Susan. 2004. *Widerspiegelung von ausgewählten Werken der Rawls'schen Gerechtigkeitskonzeption in der Landesverfassung Brandenburg: Dargestellt anhand der sozialen Rechte auf Bildung und Weiterbildung*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- Franke, Fabian. 2008. Stärkere Integration in Studiengänge notwendig: Ergebnisse der ersten gemeinsamen Statistik zur Vermittlung von Informationskompetenz an Hochschulen in Bayern. *BuB* 60, Nr. 7/8: 524-526.
- Franke, Fabian und André Schüller-Zwierlein. 2007. Recherche-Hilfe erwünscht, gerne auch online: Ergebnisse einer aktuellen Studierendenbefragung durch Hochschulbibliotheken in Bayern. *BuB* 59, Nr. 11/12: 794-789.
- Fraser, Bruce T., Timothy W. Nelson und Charles R. McClure. 2002. Describing the economic impacts and benefits of Florida public libraries: Findings and methodological applications for future work. *Library & Information Science Research* 24, Nr. 3: 211-233.
- Fraser, Nancy. 2006. Mapping the feminist Imagination: From Redistribution to Recognition to Representation. In: *Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit: Feministische Analysen und Perspektiven*, hg. v. Ursula Degener und Beate Rosenzweig, 37-51. Politik und Geschlecht 18. Wiesbaden: VS.
- Freire, Paulo. 2005. *Education for critical consciousness*. London; New York: Continnum.
- Frey, Andreas, Regine Asseburg, Claus H. Carstensen, Timo Ehmke und Werner Blum. 2007. Mathematische Kompetenz. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 249-276. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Frias-Martinez, Enrique, Sherry Y. Chen und Xiaohui Liu. 2008. Investigation of behavior and perception of digital library users: A cognitive style perspective. *International Journal of Information Management* 28, Nr. 5: 355-365.
- Fricke, Reiner. 2004. Methoden der Evaluation von E-Learning-Szenarien im Hochschulbereich. In: *Evaluation von E-Learning: Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*, hg. v. Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergau, und Peter Zentel, 91-107. Zukunftsperspektiven 25. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Friebel, Harry. 2007. Soziale Sortierung durchbrechen: Bildung und Weiterbildung im Lebenszusammenhang. *Weiterbildung* 18, Nr. 5: 23-25.

- Friebel, Harry, Heinrich Epskamp, Brigitte Knobloch, Stefanie Montag und Stephan Toth. 2000. *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken; Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der 'Moderne'*. Opladen: Leske + Budrich.
- Friedrich-Ebert-Stiftung, Rolf Wernstedt und Marei John-Ohnesorg, Hrsg. 2008. *Der Bildungsbegriff im Wandel: Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln; Dokumentation einer Konferenz des Netzwerkes Bildung vom 05.-06.Juli 2007*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Fukuyama, Francis. 1992. *Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir?* München: Kindler.
- . 2007. *Scheitert Amerika?: Supermacht am Scheideweg*. Berlin: List.
- Füssel, Hans-Peter. 2001. Neue Formen der Weiterbildung und deren Verhältnis zu bildungsrechtlichen Rahmenbestimmungen. In: *Lernzeiten organisieren: Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*, hg. v. Rolf Dobischat und Hartmut Seifert, 273-289. Forschungen aus der Hans-Böckler-Stiftung 32. Berlin: edition sigma.
- Gahegan, Mark, Ritesh Agrawal und Tawan Banchuen. 2007. Building rich, semantic descriptions of learning activities to facilitate reuse in digital libraries. *International Journal of Digital Libraries* 7, Nr. 1: 81-97.
- Gamsjäger, Helmut. 2001. Bibliotheken als Dorfbrunnen der Informationsgesellschaft: Konzept für den Neubau der Hauptbibliothek und der Volkshochschule in Linz. In: *Bibliothek in der Wissensgesellschaft: Festschrift für Peter Vodosek*, hg. v. Askan Blum, Wolfram Henning, Agnes Jülkenbeck, und Andreas Papendieck, 165-174. München: K.G. Saur.
- Gathen, Jan von der. 2006. Die innerschulische Rezeption von Leistungsrückmeldungen aus Large-Scale-Assessments: Grundlagen und Ziele von Fallstudien. In: *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen: Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich*, hg. v. Harm Kuper und Julia Schneewind, 77-88. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Gaus, Detlef. 2005. Bibliotheken als Bestandteil eines zukünftigen Bildungssystems: Pisa und die Folgen oder Über Belastbarkeit und Hintergründe eines neuen Deutungsmusters. *BuB* 57, Nr. 4: 274-283.
- Genoni, Paul, Gaby Haddow und Ann Ritchie. 2004. Why don't librarians use research? In: *Evidence-based practice for information professionals: a handbook*, hg. v. Andrew Booth und Anne Brice, 49-60. London: Facet publishing.
- Gerlach, Christiane. 2000. *Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997*. Köln; Weimar; Wien: Böhen Verlag.
- Geuss, Raymonds. 2003. Weder Geschichte noch Praxis: Zur politischen Philosophie von John Rawls. *Mittelweg* 12, Nr. 1: 76-88.
- Giesinger, Johannes. 2007. Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik* 53, Nr. 3: 362-381.
- Gill, Philip. 2005. *Dienstleistungen Öffentlicher Bibliotheken: IFLA/UNESCO-Richtlinien für die Weiterentwicklung; Aufgestellt von einer Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz von Philip Gill im Auftrag der Sektion Öffentliche Bibliotheken*. München: K.G. Saur.
- Given, Lisa M. 2002. The academic and the everyday: Investigating the overlap in mature undergraduates' information-seeking behaviors. *Library & Information Science Research* 24, Nr. 1: 17-29.
- . 2006a. Qualitative research in evidence-based practice: a valuable partnership. *Library Hi Tech* 24, Nr. 3: 376-386.
- . 2006b. Evidence-Based Practice and Qualitative Research: A Primer for Library and Information Professionals. *Evidence Based Library and Information Practice* 2, Nr. 1: 15-22.
- Given, Lisa M. und Gloria J. Leckie. 2003. Sweepin' the library: Mapping the social activity space of the public library. *Library & Information Science Research* 25, Nr. 4: 365-385.
- Glorieux, Ignace, Toon Kuppens und Dieter Vandebroeck. 2007. Mind the gap: Societal limits to public library effectiveness. *Library & Information Science Research* 29, Nr. 2: 188-208.
- Glynn, Lindsay. 2006. A critical appraisal tool for library and information research. *Library Hi Tech* 24, Nr. 3: 387-399.

- Gnahn, Dieter. 2001. Selbstgesteuertes Lernen und Zeitpolitik. In: *Lernzeiten organisieren: Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*, hg. v. Rolf Dobischat und Hartmut Seifert, 223-243. Forschungen aus der Hans-Böckler-Stiftung 32. Berlin: edition sigma.
- Gödert, Winfried. 2002. Zwischen Individuum und Wissen: Computergestützte Schnittstellen für ein Lernen der Zukunft. In: *Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens*, hg. v. Achim Puhl und Richard Stang, 119-132. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gondson, Carol F. 2001. *Providing Library Service for Distance Education Students: A How-To-Do-It Manual*. New York; London: Neal-Schuman-Publishers.
- Gonon, Philipp. 2008. Wirkung oft ungewiss: Qualitätsentwicklung, -management und -sicherung - die Qualität der Qualität. *Weiterbildung* 19, Nr. 1: 12-14.
- Graham, Gordon. 2005. *The Institution of Intellectual Values: Realism and Idealism in Higher Education*. Exeter: Imprint Academic.
- Grasse, Alexander, Carmen Ludwig und Berthold Dietz. 2006. Problemfeld 'Soziale Gerechtigkeit': Motive, Inhalte und Perspektiven. In: *Soziale Gerechtigkeit: Reformpolitik am Scheideweg; Festschrift für Dieter Eißel zum 65. Geburtstag*, hg. v. Alexander Grasse, Carmen Ludwig, und Berthold Dietz, 17-35. Wiesbaden: VS.
- Grimberg, Susanne. 2008. Die Wattenscheider Kultur-WG: Stadtbücherei, Volkshochschule und Städtarchiv unter einem Dach. *BuB* 60, Nr. 1: 12-13.
- Gröning, Karen. 2007. Bibliotheken - Orte der Chancen: Zweisprachige Lesungen für Schüler; Ein Projekt der Zentral- und Landesbibliothek Berlin (ZLB). *kj&m* 59, Nr. 4: 65-68.
- Gross, Melissa, Eliza T. Dresang und Leslie E. Holt. 2004. Children's in-library use of computers in an urban public library. *Library & Information Science Research* 26, Nr. 3: 311-337.
- Groß Ophoff, Jana, Ursula Koch, Ingmar Hosenfeld und Andreas Helmke. 2006. Ergebnissrückmeldungen und ihre Rezeption im Projekt VERA. In: *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen: Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich*, hg. v. Harm Kuper und Julia Schneewind, 19-40. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Grunert, Cathleen. 2005. Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen in außerunterrichtlichen Sozialisationsfeldern. In: *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter*, hg. v. Cathleen Grunert, Werner Helsper, Merle Hammrich, Helga Themmert, und Ingrid Gogolin, 9-94. Materialien zum zweiten Kinder- und Jugendbericht 3. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Guggenbühl, Allan. 2002. *Die PISA-Falle: Schulen sind keine Lernfabriken*. Freiburg im Breisgau; Basel; Wien: Herder.
- Haar, Friederike. 2008. Schulungen zur Interkulturellen und Diversitäts-Kompetenz: Die Vielfalt als Chance und als Herausforderung begreifen. In: *Brücken für Babylon: Interkulturelle Bibliotheksarbeit, Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen*, hg. v. Petra Hauke und Rolf Busch, 81-92. Bad Honnef: Bock + Herchen.
- Hachmann, Ute. 2005. Das Spiralcurriculum Lese- und Informationskompetenz der Stadtbibliothek Brilon. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29, Nr. 1: 70-73.
- Hachmann, Ute und Helga Hoffmann, Hrsg. 2007. Wenn Bibliothek Bildungspartner wird: Leseförderung mit dem Spiralcurriculum in Schule und Vorschule. http://www.bibliothekverband.de/ex-schule/dokumente/Broschuere_3.5.2007.pdf.
- Häder, Sonja, Christian Ritzi und Uwe Sandfuchs, Hrsg. 2001. *Schule und Jugend im Umbruch: Analysen und Reflexionen von Wandlungsprozessen zwischen DDR und Bundesrepublik*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hanesch, Walter, Peter Krause, Gerhard Bäcker, Michael Maschke und Birgit Otto. 2000. *Armut und Ungleichheit in Deutschland: Der neue Armutsbericht der Hans-Böckler-Stiftung, des DGB und des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes*. Hg. v. Hans Böckler Stiftung, Deutscher Gewerkschaftsbund, und Paritätischer Wohlfahrtsverband. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hannken-Illjes, Kati. 2004. Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Leistungspunktsystems und Lebenlangen Lernens (LLL), unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive: Einordnung und Zusammenfassung wesentlicher Rechercheergebnisse. In: *Lebenslanges Lernen: Zur Verknüpfung akademischer und*

- beruflicher Bildung*, hg. v. Ida Stamm-Riemer, 23-41. Bildung in neuer Verfassung 2. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Harris, Benjamin R. 2008. Communities as Necessity in Information Literacy Development: Challenging the Standards. *Journal of Academic Librarianship* 34, Nr. 3: 248-255.
- Hauenstein, A. Dean. 1998. *A Conceptual Framework for educational Objectives: A Holistic Approach to Traditional Taxonomies*. Lanham; New York; Oxford: University Press of America.
- Hayn, Brigitta. 2007. Die Weiterbildungstagung für Patientenbibliotheken in Hofgeismar - 1993 bis 2005: Rückblick und Ausblick. In: *Zugang für alle: Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland*, hg. v. Ben Kaden und Maxi Kindling, 150-161. Berlin: BibSpider.
- Heger, Michael. 2004. Konzept Hochschuldidaktischer Aktionsforschung am Beispiel INGMEDIA. In: *Evaluation von E-Learning: Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*, hg. v. Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergau, und Peter Zentel, 74-83. Medien in der Wissenschaft 25. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Heiderich, Rolf und Gerhart Rohr. 2002. *Bildung heute: Wege aus der PISA-Katastrophe*. München: OLZOG.
- Heinzel, Friederike. 2007. Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung: Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In: *Lernbegleitung und Patenschaften: Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung*, hg. v. Friederike Heinzel, Ariane Garlichs, und Susanne Pietsch, 146-156. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hellmich, Julia. 2007. 'Wir machen hier soziale Bibliotheksarbeit ohne Ende': Umfrage unter Bibliotheksleitern und -direktoren zu Bildungsarmut und zur Perspektive integrativer Programme. *BuB* 59, Nr. 6: 429-435.
- Hemmeter, Jeffrey A. 2006. Household use of public libraries and large bookstores. *Library & Information Science Research* 28, Nr. 4: 595-616.
- Hense, Heidi. 1990. *Das Museum als gesellschaftlicher Lernort: Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Herget, Josef und Sonja Hierl. 2007. Excellence in libraries: a systematic and integrated approach. *New Library World* 108, Nr. 11/12: 526-544.
- Herz, Birgit. 2006. Vom Sinn und Unsinn des Verweigerns: Erklärungen - Fragestellungen - Perspektiven. In: *Lernen für Grenzgänger: Bildung für Jugendliche in der Straßenszene*, hg. v. Birgit Herz, 13-27. Studien zur Jugendhilfe 3. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Hesse, Claudia und Alastair Clark. 2006. Effektive Ansätze des Lernens: Die Lernenden im Fokus. In: *Learning Centres: Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*, hg. v. Richard Stang und Claudia Hesse, 129-144. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Heuer, Ulrike. 2003. Programmplanungshandeln zwischen Bildungsmanagement und neuen Lernkulturen. In: *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*, hg. v. Wiltrud Gieseke, 161-188. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Hider, Philip und Bob Pym. 2008. Empirical research methods reported in high-profile LIS journal literature. *Library & Information Science Research* 30, Nr. 2: 108-114.
- Hillgins, Annegret Helen und Maria Anna Kreienbaum, Hrsg. 2007. *Europakompetenz - durch Begegnung lernen*. Opladen; Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Hinsch, Wilfried. 2002. *Gerechtfertigte Ungleichheiten: Grundsätze sozialer Gerechtigkeit*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Hirsland, Andreas, Oliver Dimbach, Julia van Hayek und Werner Schneider. 2004a. Die Evaluation von 'Achtung (+) Toleranz' - ein Praxisbericht. In: *Evaluation politischer Bildung: Ist Wirkung messbar?*, hg. v. Katrin Uhl, Susanne Ulrich, und Florian M. Wenzel, 57-82. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- . 2004b. Die Evaluation von 'Achtung (+) Toleranz' - eine Methodenreflexion. In: *Evaluation politischer Bildung: Ist Wirkung messbar?*, hg. v. Katrin Uhl, Susanne Ulrich, und Florian M. Wenzel, 147-160. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hofbauer, Ines und Gundula Ludwig. 2006. Neue Perspektiven für soziale Gerechtigkeit?: Eine kritische Analyse sozial- und gleichstellungspolitischer Leitlinien der Europäischen Union. In: *Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit: Feministische Analysen und Perspektiven*, hg. v. Ursula Degener und Beate Rosenzweig, 201-217. Politik und Geschlecht 18. Wiesbaden: VS.

- Hohm, Angelika. 2007. Die Zusammenarbeit mit Schulen holpert: Erfahrungen der Regionalbibliothek Neubrandenburg. *BuB* 59, Nr. 10: 696-697.
- Hohnschoop, Christine, Bärbel Klusch, Karin Lauf-Immesberger und Hans-Josef Theobald. 2005. Teaching Librarians unterstützen Teaching Teachers: Ein Erfahrungsbericht aus dem Saarland. *BuB* 57, Nr. 1: 46-51.
- Høivik, Tord. 2003. Why do you ask?: Reference statistics for library planning. *Performance Measurement and Metrics* 4, Nr. 1: 28-37.
- Holzer, Daniela. 2004. *Widerstand gegen Weiterbildung: Weiterbildungsabstinenz und die Forderung nach lebenslangem Lernen*. Wien: LIT Verlag.
- . 2006a. Weiterbildungsabstinenz ins Blickfeld rücken? In: *Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa: Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN, dem Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich und der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium*; 14.-16. September 2004 an der Universität Wien, hg. v. Eva Cendon, Doris Marth, und Helmut Vogt, 317-325. Beiträge 44. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
- . 2006b. Weiterbildungsabstinenz macht Sinn: Nichtteilnahme von der Forschung kaum berücksichtigt. *Weiterbildung* 17, Nr. 5: 25-27.
- Holz, Gerda. 2008. Armut verhindert Bildung: Lebenslagen und Zukunftschancen von Kinder. In: *Armut und Teilhabe: Analysen und Implulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit*, hg. v. Karin Sanders und Hans-Ulrich Weth, 69-95. Wiesbaden: VS.
- Homann, Benno. 2003. German libraries at the starting line for the new task to teaching information literacy. *Library Review* 52, Nr. 7: 310-318.
- Hornberg, Sabine, Wilfried Bos, Irmela Buddeberg, Britta Potthoff und Tobias C. Stubbe. 2007. Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In: *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, und Eva-Maria Lankes, 21-45. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Hornberg, Sabine, Gabriele Faust, Heinz Günter Holtappels, Eva-Maria Lankes und Renate Schulz-Zander. 2007. Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerstaaten. In: *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, und Eva-Maria Lankes, 47-79. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Hornberg, Sabine, Renate Valtin, Britta Potthoff und Renate Schulz-Zander. 2007. Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In: *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, und Eva-Maria Lankes, 195-223. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Hsu, Tien-Yu, Hao-Ren Ke und Wei-Pang Yang. 2006. Knowledge-based mobile learning framework for museums. *The Electronic Library* 24, Nr. 1: 38-50.
- Hughes, Sandra M. und Jacqueline C. Mancall. 1999. Developing a Collaborative Access Environment: Meeting the Resource Needs of the Learning Community. In: *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*, hg. v. Barbara K. Stripling, 231-259. Principles and practice series 1. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited; Teachers Ideas Press.
- Hull, Barbara. 2001. Can librarians help to overcome the social barriers to access? *New Library World* 102, Nr. 10: 382-388.
- Hummer, Hubert. 2007. Starkes Zeichen der Verantwortung: Beispiel; Der Wissensturm der Stadt Linz - eine Investition in Bildung und Zukunft. *Weiterbildung* 18, Nr. 4: 19-21.
- Hünemann, Peter. 2005. Nachhaltige Bildung: Hochschule und Wissenschaft im Zeitalter der Ökonomisierung. In: *Nachhaltige Bildung: Hochschule und Wissenschaft im Zeitalter der Ökonomisierung*, hg. v. Peter Hünemann, Volker Ladenthin, und Gesine Schwan, 9-16. Forum Hochschule und Kirche. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Huster, Ernst-Ulrich, Hrsg. 1993. *Reichtum in Deutschland: Der diskrete Charme der sozialen Distanz*. Frankfurt am Main; New York: Campus.

- Hyland, Terry und Barbara Merrill. 2003. *The Changing face of further Education: Lifelong Learning, inclusion and community values in further education*. London; New York: RoutledgeFalmer.
- Ingold, Marianne. 2005. *Das bibliothekarische Konzept der Informationskompetenz: ein Überblick*. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 128. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h128/h128.pdf>.
- Innovationskreis Weiterbildung. 2008. *Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf*. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/empfehlungen_innovationskreis_weiterbildung.pdf.
- Iska, Stefan, Alexandra Klein und Nadia Kutscher. 2000. *Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Nutzungsdifferenzen von Jugendlichen im Internet*. Bielefeld: Kompetenzzentrum Informelle Bildung. <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2006/813/pdf/digitaleungleichheit.pdf>.
- Jackson, Maureen. 2001. A user-centred approach to the evaluation of a hybrid library project. *Performance Measurement and Metrics* 2, Nr. 2: 97-107.
- Jacobs, Heidi L. M. 2008. Information Literacy and Reflective Pedagogical Praxis. *Journal of Academic Librarianship* 34, Nr. 3: 256-262.
- Jager, Karin de. 2002. Successful students: does the library make a difference? *Performance Measurement and Metrics* 3, Nr. 3: 140-144.
- Jannert, Helena. 2003. Studies librarian - in the service of adult education. *Scandinavian Public Library Quarterly* 36, Nr. 1. http://www.splq.info/issues/vol36_1/04.htm.
- Jann, Werner, Manfred Röber und Hellmut Wollmann. 2006. *Public Management - Grundlagen, Wirkungen, Kritik: Festschrift für Christoph Reichard zum 65. Geburtstag*. Berlin: edition sigma.
- Jessing, Carla Tønder. 2006. Verknüpfung von unterschiedlichen Lernkontexten als Herausforderung: Learning Centres in Dänemark. In: *Learning Centres: Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*, hg. v. Richard Stang und Claudia Hesse, 19-36. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Jetter, Cornelia. 2007. Leseförderung in der Bücherei: Was bringt's? *kjlm* 1, Nr. 3: 54-59.
- Jetter, Cornelia, Karin Buchgeister und Frauke Wietzke. 2005. *Lernort Bücherei*. Überarb. und erg. Aufl. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. <http://faecher.lernnetz.de/links/materials/1193824737.pdf>.
- Johns, Henry. 2004. Verteilte Kooperation in der Hochschullehre: Evaluation im multimedialen Verbundprojekt 'Hochschule für Gesundheit'. In: *Evaluation von E-Learning: Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*, hg. v. Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergau, und Peter Zentel, 62-70. Medien in der Wissenschaft 25. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Jokitalo, Päivi. 2004. Lifelong learning, libraries and living a good life. *Scandinavian Public Library Quarterly* 37, Nr. 3. http://www.splq.info/issues/vol37_3/04.htm.
- Jouly, Hannelore. 2006. Königswege durch Experimentierfelder?: Zusammenarbeit zwischen Volkshochschule und Öffentlichen Bibliotheken; Stand und Perspektiven. *BuB* 58, Nr. 11/12: 764-767.
- Jude, Nina, Johannes Hartig und Eckhardt Klieme, Hrsg. 2008. *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorie, Konzepte und Methoden*. Bildungsforschung 26. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_sechszwanzig.pdf.
- Jütte, Wolfgang. 2005. Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ein Werkstattbericht. In: *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, hg. v. Wolfgang Jütte, 7-10. Studies in Lifelong Learning 3. Krems: Donau Universität Krems.
- Jütte, Wolfgang, Paul Kellermann, Detlef Kühlenkamp, Ernst Prokop und Axel Schilling. 2005. Kremser Thesen zum Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, hg. v. Wolfgang Jütte, 13-14. Studies in Lifelong Learning 3. Krems: Donau Universität Krems.

- Kade, Jochen und Wolfgang Seitter. 1996. *Lebenslanges Lernen - mögliche Bildungswelten: Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kaden, Ben und Maxi Kindling. 2007. Einleitung: 'Soziale Bibliotheksarbeit'. In: *Zugang für alle: Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland*, hg. v. Ben Kaden und Maxi Kindling, 13-33. Berlin: BibSpider.
- Kaiser, Arnim, Hrsg. 2003. *Selbstlernkompetenz: Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*. München; Unterschleißheim: Luchterhand.
- Karl, Fred, Hrsg. 1980. *Soziale Bibliotheksarbeit: Überblick über Diskussion, praktische Ansätze und Anforderungen an Fortbildung*. Kassel: Gesamthochschulbibliothek.
- Karl, Fred. 1985. Soziale Bibliotheksarbeit im Stadtteil. In: *Kultur ohne Kommerz: Bürgerinitiativen als Lernfeld*, hg. v. Lothar Arabian und Dieter Oelschlägel, 54-65. Weiterbildung 6. München: Lexika Verlag Max Hueber.
- Kasper, Andrea. 1999. Jugendbibliotheken: Konzepte und Realisierung. Diplomarbeit, Fachhochschule Köln, Fachbereich Bibliotheks- und Informationswesen.
- Kaßbaum, Bernd. 2006. Bildung und soziale Gerechtigkeit. In: *Soziale Gerechtigkeit: Reformpolitik am Scheideweg; Festschrift für Dieter Eißel zum 65. Geburtstag*, hg. v. Alexander Grasse, Carmen Ludwig, und Berthold Dietz, 191-202. Wiesbaden: VS.
- Käufer, Hugo Ernst, Hrsg. 1982. *Soziale Bibliotheksarbeit: Theorie und Praxis*. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut.
- Käufer, Katja. 2001. Weiterbildung im Arbeitsverhältnis. In: *Lernzeiten organisieren: Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*, hg. v. Rolf Dobischat und Hartmut Seifert, 291-320. Forschungen aus der Hans-Böckler-Stiftung 32. Berlin: edition sigma.
- Kazmer, Michelle M. 2006. Creation and loss of sociotechnical capital among information professionals educated online. *Library & Information Science Research* 28, Nr. 2: 172-191.
- Keenan, Lori M. 1989. Andragogy Off-Campus: The Library's Role. In: *Integrating Library Use Skills into the General Curriculum*, hg. v. Maureen Pastine und Bill Kutz, 147-158. The Reference Librarian 24. New York; London: Haworth Press.
- Keim, Wolfgang, Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig, Hrsg. 2003. *Jahrbuch für Pädagogik 2002: Kritik der Transformation; Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- Kellermann, Paul. 2005. Über kritische Forschung zur wissenschaftlichen Weiterbildung. In: *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, hg. v. Wolfgang Jütte, 36-39. Studies in Lifelong Learning 3. Krems: Donau Universität Krems.
- Kellogg, Earl D. 2002. Foreword. In: *Research in International Education Research: Experience, Theory, & Practice*, hg. v. Liora Breseler und Alexander Ardichvili, XI-XV. Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education 180. New York; Washington, D.C.; Bern; Frankfurt am Main; Berlin; Brussels; Vienna; Oxford: Peter Lang.
- Kirk, Wendy, David McMenemy und Alan Poulter. 2004. Family learning services in UK public libraries: an investigation of current provision and ongoing development. *New Library World* 105, Nr. 5/6: 176-183.
- Klemm, Ulrich. 2001. *Lernen ohne Schule: Argumente gegen Verschulung und Verstaatlichung von Bildung*. 2. Aufl. Neu-Ulm: AG SPAK.
- Klingenberg, Andreas. 2006. Unterrichtsmodelle zur Entwicklung von Informationskompetenz bei Schülern der gymnasialen Oberstufe: Diplomarbeit an der Fachhochschule Hannover. In: *Neues für Bibliotheken, Neues in Bibliotheken*, hg. v. Rolf Fuhlrott, Christoph-Hubert Schütte, und Ute Krauß-Leichert, 107-173. B.I.T. online-Innovativ 12. Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Klumpp, Matthias und Stephan Zelewski. 2004. *Organisationsmodelle der Wissenschaftlichen Weiterbildung: Entscheidungskriterien und Praxisbeispiele erfolgreicher Hochschulen*. Leipzig; Essen: inomic.
- Koller, Peter. 1995. Soziale Gleichheit und Gerechtigkeit. In: *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit*, hg. v. Hans-Peter Müller und Bernd Wegener, 53-79. Reihe Sozialstrukturanalyse 4. Opladen: Leske + Budrich.
- Konntz, Christie M., Dean K. Jue und Keith Curry Lance. 2005. Neighborhood-based in-library use performance measures for public libraries: A nationwide study of majority-minority and majority

- white/low income markets using personal digital data collectors. *Library & Information Science Research* 27, Nr. 1: 28-50.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. 2006. *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>.
- . 2008. *Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. www.bildungsbericht.de/daten2008/fachtagung_bb2008.pdf.
- Koretz, Daniel. 2008. *Measuring up: what educational testing really tells us*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Kossack, Peter. 2006. *Lernen Beraten: Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung*. Bielefeld: transcript.
- Koufogiannakis, Denise und Ellen Crumley. 2006. Research in librarianship: issues to consider. *Library Hi Tech* 24, Nr. 3: 324-340.
- Kraemer, Klaus und Uwe H. Bittlingmayer. 2001. Soziale Polarisierung durch Wissen: Zum Wandel der Arbeitsmarktchancen in der 'Wissensgesellschaft'. In: *Die Erwerbsgesellschaft: Neue Ungleichheit und Unsicherheit*, hg. v. Peter A. Berger und Dierk Konietzka, 313-329. Opladen: Leske + Budrich.
- Krähenwinkel, Esther. 2007. *Universitätsbibliotheken und berufliche Fortbildung: Möglichkeiten der Schulungen zur Informationskompetenz als zielgruppenorientiertes Angebot zur Integration neuer Nutzergruppen; Aufgezeigt an einem ausgewählten Beispiel*. Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft 179. Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h179/h179.pdf>.
- Kraus, Katrin. 2001. *Lebenslanges Lernen: Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Krauß-Leichert, Ute, Hrsg. 2008. *Teaching Library - eine Kernaufgabe für Bibliotheken*. 2. Aufl. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- Krompholz-Roehl, Brigitte und Irmgard Behnke. 2002. PISA ist auch eine Chance für das Bibliothekswesen!: 10 Thesen der Bibliotheken. *BuB* 54, Nr. 12: 680.
- Krüger, Heinz-Hermann und Winfried Marotzki, Hrsg. 1994. *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR: Zwischen Systemvorgaben und Pluralität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, Susanne. 2007. 'Lobbyarbeit für Bildungsverlierer gehört zum Bibliotheksjob dazu': Prof. Susanne Krüger spricht lieber von Zielgruppen statt von Randgruppen und plädiert für 'Social Inclusion' nach britischem Vorbild. *BuB* 59, Nr. 6: 424-428.
- Krüger, Susanne, Hrsg. 2007. *Tatort Bibliothek: Wir kriegen sie alle!; Ideen zur Förderung der Lesemotivation*. http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite/Tatort_Bibliothek.pdf.
- Krug, Peter und Klaus Tiggemann. 2007. Für die Zukunft unverzichtbar: Gegenrede; Bildung oder Freizeitgestaltung? *Weiterbildung* 18, Nr. 1: 22-24.
- Kübler, Hans-Dieter. 2004. PISA - nur ein bibliothekspolitischer Vorwand? (Kommentar). *BuB* 56, Nr. 7/8: 459.
- Kuhlemann, Gerhard. 1982. Bildungsarbeit der öffentlichen Bibliotheken und 'soziale Bildungsarbeit': Anmerkungen seitens der Pädagogik. In: *Bibliothekswissenschaft Musikwissenschaft Soziale Bibliotheksarbeit: Hermann Waßner zum 60. Geburtstag*, hg. v. Peter Vodosek, Klaus Engler, Hans Hornung, und Manfred Nagl, 342-353. Wiesbaden: Otto Harassowitz.
- Kuhlenkamp, Detlef. 2005. Tendenzen und Forschungsdesiderate in der universitären Weiterbildung. In: *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, hg. v. Wolfgang Jütte, 29-31. Studies in Lifelong Learning 3. Krems: Donau Universität Krems.
- Kuhlen, Rainer. 2004. *Informationsethik: Umgang mit Wissen und Informationen in elektronischen Räumen*. Konstanz: UVK.
- . 2008. *Erfolgreiches Scheitern - eine Götterdämmerung des Urheberrechts?* Schriften zur Informationswissenschaft 48. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.

- Kuhlthau, Carol C. 1999. Literacy and learning for the Information Age. In: *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*, hg. v. Barbara K. Stripling, 3-21. Principles and practice series 1. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited; Teachers Ideas Press.
- Kuhn, Nina. 2008. Kinder lieben Bücher: Das Projekt Buchstart Hamburg. *kj&m* 60, Nr. 2: 58-62.
- Kundolf, Ulrich. 2003. *Methoden des Qualitätsmanagements: Balanced Scorecard für Regionalbibliotheken*. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 120. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h120/h120.pdf>.
- Kunze, Gabriele. 1996. Neue Wege der Jugendbibliotheksarbeit, dargestellt am Beispiel der Amerika-Gedenkbibliothek und der Stadtbibliothek Wuppertal. Diplomarbeit, Fachhochschule Köln, Fachbereich Bibliotheks- und Informationswesen.
- Kunze, Volkmar. 2007. Bildung und Kultur: Ein Servicecenter für die Lutherstadt Wittenberg. *Mitteilungsblatt der Bibliotheken in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt*, Nr. 136: 11-14.
- Kuper, Harm. 2006. Rückmeldung und Rezeption: Zwei Seiten der Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich. In: *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen: Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich*, hg. v. Harm Kuper und Julia Schneewind, 7-16. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Kupfer, Wolfgang. 2005. Bibliothek: Die unbekannte Einrichtung im Bildungssystem. *BuB* 57, Nr. 4/5: 284-288/343-349.
- Kuruppu, Pali U. 2007. Evaluation of Reference Services: A Review. *Journal of Academic Librarianship* 33, Nr. 3: 368-381.
- Kuwan, Helmut und Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2004. *Berichtssystem Weiterbildung IX: Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kuwan, Helmut und Infratest-Burke-Sozialforschung GmbH. 2000. *Berichtssystem Weiterbildung VII: integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Kyrillidou, Martha und Ann-Christin Persson. 2006. The new library user in Sweden: A LibQUAL+ study at Lund University. *Performance Measurement and Metrics* 7, Nr. 1: 45-53.
- Ladenthin, Volker. 2005. Meinung und Interesse: Die Marginalisierung von Wissenschaft in Gesellschaft, Technik und Bildung; Ein Essay. In: *Nachhaltige Bildung: Hochschule und Wissenschaft im Zeitalter der Ökonomisierung*, hg. v. Peter Hünemann, Volker Ladenthin, und Gesine Schwan, 17-37. Forum Hochschule und Kirche. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- LAG Schulbibliotheken in Hessen e.V. 2006. *LAG-Bausteine für ein hessisches Schulbibliothekswesen*. Giessen: Landesarbeitsgemeinschaft Schulbibliotheken in Hessen e.V.
- Lakner, Edward. 1998. Optimizing Samples for Surveys of Public Libraries: Alternatives und Compromises. *Library & Information Science Research* 20, Nr. 4: 321-342.
- Lander, Heike und Kai Schwerdt. 2005. Medienpartnerschaften zur Förderung der Lese- und Informationskompetenz. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29, Nr. 1: 67-70.
- Lange-Bohauimilitzky, Ingrid. 2003. LESEKISTEN: Ein Angebot für die 1. und 2. Grundschulklasse in Hamburger Schulen. *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 55, Nr. 4: 305-308.
- . 2005. Kooperation zwischen Bibliotheken und Schulen in Hamburg - eine erfolgreiche Dekade. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29, Nr. 1: 87-90.
- Lange-Vester, Andrea. 2006. Familie als Bildungsvorsprung: Kulturelles Kapital, Habitus und soziale Milieus. *Weiterbildung* 17, Nr. 1: 8-11.
- Lankes, Eva-Maria, Wilfried Bos, Nike Pläßmeier, Knut Schwippert und Andreas Voss. 2004. Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften (IGLU-E). In: *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, und Gerd Walther, 7-20. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Lankes, Eva-Maria, Nike Pläßmeier, Wilfried Bos und Knut Schwippert. 2004. Lehr- und Lernbedingungen in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im internationalen

- Vergleich. In: *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, und Gerd Walther, 21-48. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Lassahn, Rudolf. 2000. *Einführung in die Pädagogik*. Wiedbelsheim: Quelle & Meyer.
- Latze, Claudia. 2004. Entwicklung einer Balanced Scorecard für die Hamburger Öffentliche Bücherhalle: Hausarbeit zur Diplomprüfung an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg, Fachbereich Bibliothek und Information, Studiengang Mediendokumentation. In: *Bibliotheken - Moderne Dienstleister und Unternehmen*, hg. v. Rolf Fuhlrott, Ute Krauß-Leichert, und Christoph-Hubert Schütte, 9-98. B.I.T. online - Innovativ 7. Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Leckie, Gloria J. und Lisa M. Given. 2005. Understanding Information-Seeking: The Public Library Context. *Advances in Librarianship* 29: 1-72.
- Lee, Hur-Li. 2003. Information spaces and collections: Implications for organization. *Library & Information Science Research* 25, Nr. 4: 419-426.
- Leisering, Lutz. 2007. Gerechtigkeitsdiskurse im Umbau des deutschen Sozialstaates. In: *Soziale Gerechtigkeit - eine Bestandsaufnahme: Gemeinschaftsinitiative der Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung und Ludwig-Ehrhard-Stiftung*, hg. v. Stefan Empter und Robert B. Vehrkamp, 77-108. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Liebig, Stefan. 2004. *Empirische Gerechtigkeitsforschung: Überblick über aktuelle Modelle der psychologischen und soziologischen Gerechtigkeitsforschung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www2.hu-berlin.de/isgf/empgf.pdf>.
- Lincoln, Yvonna S. 2001. Insights into library services and users from qualitative research. *Library & Information Science Research* 23, Nr. 4: 3-16.
- Lister, Ruth. 2006. Recognition and Voice, Gender and Poverty: The Challenge for Social Justice. In: *Die Neuverhandlung sozialer Gerechtigkeit: Feministische Analysen und Perspektiven*, hg. v. Ursula Degener und Beate Rosenzweig, 53-63. Wiesbaden: VS.
- Lleras, Christy. 2008. Do skills and behaviors in high school matter?: The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Sciences Research* 37, Nr. 3: 888-902.
- Longworth, Norman. 2003. *Lifelong learning in action: Transforming Education in the 21st Century*. London; Sterling, Virginia: Kogan Page.
- Lorenzetti, Diane. 2007. Identifying Appropriate Quantitative Study Design for Library Research. *Evidence Based Library and Information Practice* 2, Nr. 1. <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/157/236>.
- Löw, Martina. 2006. *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen; Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Lücke, Birgit. 2006. Letzte Hoffnung Bildungsauftrag: Stadtbücherei Warendorf wehrt sich mit pädagogischem Konzept gegen Sparpläne. *BuB* 58, Nr. 11/12: 768-770.
- Lüdtke, Hartmut. 2001. *Freizeitsoziologie: Arbeiten über temporale Muster, Sport, Musik, Bildung und soziale Probleme*. Münster: LIT.
- Luhmann, Niklas. 2002. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 2003. *Soziologie des Risikos*. Berlin: Walter de Gruyter.
- . 2008a. *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Neuaufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 2008b. Sinn, Selbstreferenz und soziokulturelle Evolution. In: *Ideenevolution: Beiträge zur Wissenssoziologie*, hg. v. Niklas Luhmann, 7-71. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lupien, Pascal und Lorna Evelyn Rourke. 2007. Out of Question...: How We Are Using Our Students' Virtual Reference Questions to Add a Personal Touch to a Virtual World. *Evidence Based Library and Information Practice* 2, Nr. 2. <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/236/421>.
- Lutze, Doreen. 2007. *Die moderne Patientenbibliothek: Herausforderungen im Spannungsfeld von Gesundheitspolitik und Informationsgesellschaft*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

- Lux, Claudia und Wilfried Sühl-Strohmenger. 2004. *Teaching Library in Deutschland: Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz als Kernaufgabe für Öffentliche und Wissenschaftliche Bibliotheken*. Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Macintyre, Sally, Laura Macdonald und Anne Ellaway. 2008. Do poorer people have poorer access to local resources and facilities? *Social Science & Medicine* 67, Nr. 6: 900-914.
- Macnaught, Bill. 2004. Impact and performance measurement in public library services in the UK. *Performance Measurement and Metrics* 5, Nr. 3: 96-100.
- Majid, Shaheen und Danamalar Kanagasabai. 2007. Information source preference for project work by primary school students. *Library Review* 56, Nr. 1: 24-33.
- Markless, Sharon und David Streatfield. 2006. *Evaluating the impact of your library*. London: Facet publishing.
- Markless, Sharon, David Streatfield und Lawrie Baker. 1992. *Cultivating Information Skills in further education*. London: British Library Board.
- Massey, Sheri Anita, Ann Carlson Weeks und Teresa Y. Neely. 2005. Providing Library Service for Urban Children: Challenges and Strategies. *Advances in Librarianship* 29: 73-97.
- Masuda, Kazuko. 2002. Using 'Children's Voting' in Japan to improving information literacy: children's information use in learning activity. *Performance Measurement and Metrics* 3, Nr. 3: 145-149.
- Max, Charles. 1999. *Entwicklung von Kompetenz - ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt: Ertrag und Perspektive der französischsprachigen Kompetenzforschung und ihre Bedeutung als Gestaltungsprinzip von Bildung*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- McDowell, Liz, Linda Banwell und Gwen Marpler. 2002. First catch your student: issues in qualitative evaluation. *Performance Measurement and Metrics* 3, Nr. 1: 20-27.
- McKenzie, Pamela J. 2002. Communication barriers and information-seeking counterstrategies in accounts of practitioner-patient encounters. *Library & Information Science Research* 24, Nr. 1: 31-47.
- McMenemy, David. 2007. What is the true value of a public library? *Library Review* 56, Nr. 4: 273-277.
- McNicol, Sarah. 2002. Learning in libraries: Lessons for staff. *New Library World* 103, Nr. 7/8: 251-258.
- Meisel, Klaus. 1999. Weiterbildung in Umbruchszeiten: Trends in der beruflichen Weiterbildung und Anforderungen an überregionale Angebotsstrukturen in Verbänden. In: *vba - die ersten fünfzig Jahre: Zukunft Anfänge Rückblicke Allianzen Strategien Reflexionen*, hg. v. Konrad Umlauf, 111-120. Bibliothek und Gesellschaft. Bad Honnef: Bock + Herchen.
- Meister, Dorothee M., Sigmar-Olaf Tergau und Peter Zentel. 2004. Evaluation von E-Learning: Eine Einführung. In: *Evaluation von E-Learning: Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*, hg. v. Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergau, und Peter Zentel, 7-19. Medien in der Wissenschaft 25. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Menon, Maria Eliophotou. 2008. The economic benefits of higher education in Cyprus: The expectations of prospective students. *International Journal of Educational Development* 28, Nr. 3: 259-267.
- Menxel, François van. 2007. Die Blindenbücherei in Deutschland: Sozialer Auftrag und strukturelle Defizite. In: *Zugang für alle: Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland*, hg. v. Ben Kaden und Maxi Kindling, 110-132. Berlin: BibSpider.
- Menzel, Sonhild und Roman Rabe. 2005. Das Projekt 'Bibliothek und Schule' in den Städtischen Bibliotheken Dresden. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29, Nr. 1: 74-83.
- Meß, Christina. 2008. *Das Vertragsrecht bei Adam Smith*. Rechtshistorische Reihe 362. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- Mettin, Annette. 2003. Gestaltung multimedialer Benutzerarbeitsplätze in Bibliotheken im Kontext der Schaffung innovativer Lernarrangements. Hausarbeit, Institut für Bibliothekswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin.

- Metz, Susanne. 2007. Interkulturelle Bibliotheksarbeit in der Stadtbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg: Zielgruppenorientierung, keine soziale Bibliotheksarbeit. In: *Zugang für alle: Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland*, hg. v. Ben Kaden und Maxi Kindling, 210-221. Berlin: BibSpider.
- Miller, David. 2008. *Grundsätze sozialer Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Campus.
- Missingham, Roxanne. 2005. Libraries and economic value: a review of recent studies. *Performance Measurement and Metrics* 6, Nr. 3: 142-158.
- Mohr, Ingola. 2006. *Analyse von Schulprogrammen: eine Arbeit im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Mokthar, Intan Azura und Shaheen Majid. 2006a. Teaching information literacy for in-depth knowledge and sustained learning. *Education for Information* 24, Nr. 1: 31-49.
- . 2006b. An exploratory study of the collaborative relationship between teachers and librarians in Singapore primary and secondary schools. *Library & Information Science Research* 28, Nr. 2: 265-280.
- Montiel-Overall, Patricia. 2005. Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research* 8.
<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory.cfm>.
- . 2007. Research on teacher and librarian collaboration: An examination of underlying structures of models. *Library & Information Science Research* 29, Nr. 2: 277-292.
- . 2008. Teacher and librarian collaboration: A qualitative study. *Library & Information Science Research* 30, Nr. 2: 145-155.
- Mooko, Neo Patricia. 2005. The information behaviors of rural women in Botswana. *Library & Information Science Research* 27, Nr. 1: 115-127.
- Moorstedt, Tobias. 2008. *Jeffersons Erben: Wie die digitalen Medien die Politik verändern*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moran, Daniel J. und Richard W. Malott, Hrsg. 2004. *Evidence-Based Education Methods*. Amsterdam; Boston; Heidelberg; New York; Oxford; Paris; San Diego; San Francisco; Singapore; Sydney; Tokyo: Elsevier.
- Muddiman, Dave, Shiraz Durrani, Martin Dutch, Rebecca Linley, John Pateman und John Vincent. 2000. *Open to All?: The Public Library and Social Exclusion*. Bd. 1. Library and Information Commission Research Report 84. London: Resource: The Council for Museums, Archives and Libraries. <http://eprints.rclis.org/3775/1/lic084.pdf>.
- Müller, Hans-Peter und Bernd Wegener. 1995. Die Soziologie von der Gerechtigkeit: Konturen einer soziologischen Gerechtigkeitsforschung. In: *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit*, hg. v. Hans-Peter Müller und Bernd Wegener, 7-49. Sozialstrukturanalyse 4. Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, Walter. 2001. Zum Verhältnis von Bildung und Beruf in Deutschland: Entkopplung oder zunehmende Strukturierung? In: *Die Erwerbsgesellschaft: Neue Ungleichheit und Unsicherheit*, hg. v. Peter A. Berger und Dierk Konietzka, 29-63. Opladen: Leske + Budrich.
- Münch, Richard. 2007. *Die Akademische Elite: Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Museums, Libraries, and Archives Council (MLA). 2004. Inspiring Learning for All: Detailed Framework. <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/uploads/Detailed%20framework.pdf>.
- Nachtigall, Christof und Ulf Kröhne. 2006. Methodische Anforderungen an schulische Leistungsmessungen: auf dem Weg zu fairen Vergleichen. In: *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen: Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich*, hg. v. Harm Kuper und Julia Schneewind, 59-74. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Nagata, Haruki, Kanako Sakai und Tetsuya Kawai. 2007. Public library and users' lifestyle in a changing context. *Performance Measurement and Metrics* 8, Nr. 3: 197-210.
- Nagl, Manfred. 1982. Soziokultureller Wandel und soziale Bibliotheksarbeit: Indikatoren ihrer Entwicklung und ihres Zusammenhanges. In: *Bibliothekswissenschaft Musikwissenschaft*

- Soziale Bibliotheksarbeit: Hermann Waßner zum 60. Geburtstag*, hg. v. Peter Vodosek, Klaus Engler, Hans Hornung, und Manfred Nagl, 311-327. Wiesbaden: Otto Harassowitz.
- Na, Jin-Cheon und Shee Wai Chia. 2008. Impact of online resources on informal learners: Parents' perception of their parenting skills. *Computers & Education* 51, Nr. 1: 173-186.
- Neumann, Delia. 2003. Research in School Library media for the Next Decade: Polishing the Diamond. *Library Trends* 51, Nr. 4: 503-524.
- Neumann, Helga und Manfred Neumann. 2004. Die Öffentliche Bibliothek - Partner der Schule?: Anspruch und Wirklichkeit klaffen noch immer weit auseinander. *BuB* 56, Nr. 5: 363-366.
- Nicholson, Scott. 2008. Modern board games: It's not a Monopoly any more. *Library Technology Reports* 44, Nr. 3: 8-10.
- . 2009. Go Back to Start: Gathering Baseline Data about Gaming in Libraries. *Library Review*, Nr. [in Print]. <http://librarygamelab.org/backtostart.pdf>.
- Nikolaizig, Andrea. 2007. Soziale Bibliotheksarbeit, Zielgruppen und Segmentation. In: *Zugang für alle: Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland*, hg. v. Ben Kaden und Maxi Kindling, 34-41. Berlin: BibSpider.
- Nittel, Dieter und Wolfgang Seitter. 2005. Biografieanalyse in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, Nr. 4: 513-527.
- Nofsinger, Mary M. 1989. Library Use Skills for College-Bound High School Students: A Survey. In: *Integrating Library Use Skills into the General Curriculum*, hg. v. Maureen Pastine und Bill Kutz, 35-56. The Reference Librarian 24. New York; London: Haworth Press.
- Nörber, Martin, Hrsg. 2003. *Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Weinheim; Basel; Berlin: Verlagsgruppe Beltz.
- Nowotny, Helga, Peter Scott und Michael Gibbons. 2006. *Re-Thinking Science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Reprint. Cambridge: Polity Press.
- Nuissl von Rein, Ekkehard. 2000. Weiterbildung der Zukunft. In: *Zukunftsfelder der Weiterbildung: 11.-12. Dezember 2000; Beiträge von DIE-Mitgliedern, DIE-Forum Weiterbildung*, hg. v. Ekkehard Nuissl von Rein, 4-12. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- . 2006. Orte und Netze lebenslangen Lernens. In: *Bildung über die Lebenszeit*, hg. v. Reinhard Falke und Hans Merckens, 69-83. Schriftenreihe der DGFE. Wiesbaden: VS.
- Nuut, Anu. 2006. Evaluation of library performance: current developments in Estonia. *Performance Measurement and Metrics* 7, Nr. 3: 163-172.
- Oelkers, Jürgen und Kurt Reusser. 2008. *Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenzen umgehen*. Bildungsforschung 27. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf.
- Oh, Dong-Geun. 2003. Complaining behavior of public library users in South Korea. *Library & Information Science Research* 25, Nr. 1: 43-62.
- Ollig, Vittoria. 1999. Kultur und Bildung als Aufgabe der Kommunalpolitik und die Rolle der Öffentlichen Bibliothek. Hausarbeit, Institut für Bibliothekswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Orthey, Frank Michael. 2005. Vermessenes Lernerfolgsmessen: Fünf Thesen zur 'Lernerfolgs-Story'. *GdWZ - Grundlagen der Weiterbildung* 16, Nr. 1: 26-30.
- Oscek, Erik. 2007. *Ist der deutsche Sozialstaat gerecht?: Eine sozial-philosophische Betrachtung für die Soziale Arbeit*. Berlin: Frank & Timme.
- Overwien, Bernd. 2005. Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, Nr. 3: 339-355.
- Owen, Martin, Lyndsay Grant, Steve Sayers und Keri Facer. 2006. Social software and learning. Hg. v. Future Lab. http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Social_Software_report.pdf.
- Palentien, Christian. 2005. Aufwachsen in Armut - Aufwachsen in Bildungsarmut: Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, Nr. 2: 154-169.

- Pant, Hans Anand, Miriam Vock, Claudia Pöhlmann und Olaf Köller. 2008. Offenheit für Innovationen: Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, Nr. 6: 827-845.
- Panyr, Sylva. 2006. Differenzierung von Erziehungswerten in Sozialen Milieus. In: *Bildung über die Lebenszeit*, hg. v. Reinhard Falke und Hans Merckens, 239-254. Schriftenreihe der DGFE. Wiesbaden: VS.
- Papendieck, Andreas. 2008. Ansturm auf das Web-Portal www.Schulmediothek.de: Wichtiges Hilfsmittel bei der Einrichtung neuer Schulbibliotheken. *BuB* 60, Nr. 9: 616.
- Parker, Sandra. 2006. The performance measurement of public libraries in Japan and the UK. *Performance Measurement and Metrics* 7, Nr. 1: 29-36.
- Pastine, Maureen. 1989. Introduction. In: *Integrating Library Use Skills into the General Curriculum*, hg. v. Maureen Pastine und Bill Kutz, 1-3. The Reference Librarian 24. New York; London: Haworth Press.
- Pearce-Smith, Nicola. 2006. A Randomised Controlled Trial Comparing the Effect of E-Learning, with a Taught Workshop, on the Knowledge and Search Skills of Health Professionals. *Evidence Based Library and Information Practice* 1, Nr. 3.
- Peek, Rainer und Peter Döbbelstein. 2006. Benchmarks als Input für die Schulentwicklung: Das Beispiel der Lernstandserhebung in Forschungsergebnissen; Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich. In: *Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen: Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich*, hg. v. Harm Kuper und Julia Schneewind, 41-58. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Penz, Reinhard und Birger P. Priddat. 2007. Ideen und Konzepte sozialer Gerechtigkeit und ihre Bedeutung für die neueren Entwicklungen im deutschen Sozialstaat. In: *Soziale Gerechtigkeit - eine Bestandsaufnahme: Gemeinschaftsinitiative der Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung und Ludwig-Ehrhard-Stiftung*, hg. v. Stefan Empter und Robert B. Vehrkamp, 51-76. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Petr, Kornelija. 2007. Quality measurements of Croatian public and academic libraries: a methodology. *Performance Measurement and Metrics* 8, Nr. 3: 170-179.
- Pfoser, Alfred. 2001. Wien bekommt eine neue Hauptbibliothek: Stadtpolitik, Stadtplanung und Bibliotheksbau. In: *Bibliothek in der Wissensgesellschaft: Festschrift für Peter Vodosek*, hg. v. Askan Blum, Wolfram Henning, Agnes Jülkenbeck, und Andreas Papendieck, 175-185. München: K.G. Saur.
- Pietraß, Manuela, Bernhard Schmidt und Rudolf Tippelt. 2005. Informelles Lernen und Medienbildung: zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, Nr. 3: 412-426.
- Pirsich, Volker. 2008. IFLA-Sektion 'Bibliotheksdienste für die multikulturelle Gesellschaft' und DBV - Vorstellungen und Erwartungen. In: *Brücken für Babylon: Interkulturelle Bibliotheksarbeit, Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen*, hg. v. Petra Hauke und Rolf Busch, 67-80. Bad Honnef: Bock + Herchen.
- Pohlschmidt, Monika. 2008. Medienkompetenz bei Menschen mit Migrationshintergrund. In: *Brücken für Babylon: Interkulturelle Bibliotheksarbeit, Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen*, hg. v. Petra Hauke und Rolf Busch, 12-45. Bad Honnef: Bock + Herchen.
- Poll, Roswitha. 2003. Measuring impact and outcome of libraries. *Performance Measurement and Metrics* 4, Nr. 1: 5-12.
- . 2006. Standardized measures in the changing information environment. *Performance Measurement and Metrics* 7, Nr. 3: 127-141.
- Pors, Niels. 2006. The public library and students' information needs. *New Library World* 107, Nr. 7: 275-285.
- Preisser, Rüdiger. 2004. Anerkennung von informell erbrachten Lernleistungen durch Weiterbildungspässe: Ein Beitrag zur Förderung des lebenslangen Lernens? In: *Lebenslanges Lernen: Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung*, hg. v. Ida Stamm-Riemer, 43-52. Bildung in neuer Verfassung 2. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

- Prenzel, Manfred. 2007. PISA 2006: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 13-30. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Prenzel, Manfred, Claus H. Carstensen, Andreas Frey, Barbara Duchsel und Silke Rönnebeck. 2007. PISA 2006: Eine Einführung in die Studie. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 31-59. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Prenzel, Manfred, Helmut Geiser, Rolf Langeheine und Kirstin Lobemeier. 2004. Naturwissenschaftliche Kompetenz am Ende der Grundschulzeit: Vergleich zwischen einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, und Gerd Walther, 93-115. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Prenzel, Manfred, Katrin Schöps, Silke Rönnebeck, Martin Senkbeil, Oliver Walter, Claus H. Carstensen und Marcus Hammann. 2007. Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 63-105. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Prenzel, Manfred, Kerstin Schütte und Oliver Walter. 2007. Interesse an den Naturwissenschaften. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 107-124. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Prichard, Craig und Paul Trowler, Hrsg. 2003. *Realizing Qualitative Reserach into Higher Education*. Hants; Burlington, Vermont: Ashgate Publishing.
- Psarras, John E. 2006. Education and training in the knowledge-based economy. *International Journal of Information Technology and Management* 6, Nr. 1: 92-104.
- Puhl, Achim. 2002a. Aktuelle Forschungsbedarfe: Systematisierung von neuen Entwicklungs- und Forschungsfragen. In: *Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens*, hg. v. Achim Puhl und Richard Stang, 171-182. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- . 2002b. Stadtteilbücherei in der Fremdsicht: Untersuchung zukunftsorientierter Anforderungen. In: *Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens*, hg. v. Achim Puhl und Richard Stang, 93-104. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- . 2003. *Organisationen im Umbruch: Bildung der Zukunft in kooperativer Verantwortung*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Quendt, Christiane und Matthias Klumpp. 2004. *Weiterbildungsmonitor: Angebot und Nachfrage wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland*. Leipzig; Essen: Campus Sapiens.
- . 2006. *Studie 'Umfang und Erfolg der universitären Weiterbildung'*. Leipzig; Essen: Campus Sapiens.
- Raumel, Frank. 2008. Lesen und Lernen: Ein Leben lang; Die Weiterentwicklung des Spiralcurriculums in der Stadtbücherei Biberach. *BuB* 60, Nr. 2: 109-110.
- Rawls, John. 2006a. *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 2006b. *Gerechtigkeit als Fairneß: Ein Neuentwurf*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Referat Öffentlichkeitsarbeit Deutscher Bundestag, Hrsg. 1990. *Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000: Schlussbericht der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages und parlamentarische Beratung am 26. Oktober 1990*. Bonn: Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Reich, Jutta und Rudolf Tippelt. 2005. Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung: Verstehen des realen 'Bildungsverständnisses' in sozialer Differenzierung. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, Nr. 4: 480-497.
- Reisser, Michael. 2008. 'Bibliothek 2007' und die Folgen: Überlegungen zu einer bibliothekspolitischen Neupositionierung in der Ehrenamtsdiskussion. *BuB* 60, Nr. 2: 126-130.
- Renner, Jens. 2008. Neue Kooperation in der Lehre: Kollegiales Feedback und externe Methodenberatung zur Verbesserung der Informationskompetenzvermittlung durch Fachhochschulbibliotheken. *BuB* 60, Nr. 7/8: 527-528.

- Reuter, Lutz von. 1990. *Die bildungspolitische Entwicklung in der DDR von November 1989 bis zum August 1990*. Hamburg: Universität der Bundeswehr, Fachbereich Pädagogik.
- Reutter, Gerhard und Rosemarie Klein. 2008. Recht auf Bildung ist keine Pflicht: Gegenrede; Die andere Wirklichkeit der Erwachsenenbildung. *Weiterbildung* 19, Nr. 6: 22-25.
- Richter, Ingo. 2001. *Die sieben Todsünden der Bildungspolitik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Rockenbach, Susanne. 2005. Verführung zu Leben und Lernen in der Bibliothek: Teaching Library und Kooperation von London nach Kassel; Vortrag 94. Bibliothekartag Düsseldorf, 16. März 2005. Vortrag gehalten auf der 94. Bibliothekartag, Düsseldorf. <http://www.opus-bayern.de/bib-info/volltexte/2005/140/pdf/Rockenbach.pdf>.
- Rohs, Matthias und Bernd Käßplinger. 2004. Lernberatung - ein Ominusbegriff auf Erfolgsweg. In: *Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung: Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung*, hg. v. Matthias Rohs und Bernd Käßplinger, 13-27. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Rolf, Arnold und Wiltrud Gieseke. 1999a. *Die Weiterbildungsgesellschaft*. Bd. 2. 2 Bd. Neuwied; Kriftel: Hermann Luchterhand.
- . 1999b. *Die Weiterbildungsgesellschaft*. Bd. 1. 2 Bd. Neuwied; Kriftel: Hermann Luchterhand.
- Rønholt, Trine. 2002. VUCiBIB - adult education in public libraries. *Scandinavian Public Library Quarterly* 35, Nr. 2. http://www.splq.info/issues/vol35_2/05.htm.
- Rosenblatt, Bernhard. 2008. *Weiterbildungsverhalten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rosol, Christoph. 2007. *RFID: Vom Ursprung einer (all)gegenwärtigen Kulturtechnologie*. Berliner {Programm} einer Medienwissenschaft 4. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Roßbach, Hans-Günther und Sabine Weinert. 2008. *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Bildungsforschung 24. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf.
- Ross, Catherine Sheldrick, Kirsti Nilsen und Patricia Dewdney. 2002. *Conducting the Reference Interview: A How-To-Do-It Manual for Librarians*. New York; London: Neal-Schuman-Publishers.
- Rothbart, Otto-Rudolf. 2007. Es lebe die Bildungsbücherei!: Ein Nachtrag zum Leipziger Bibliothekskongress. *BuB* 59, Nr. 9: 595-596.
- Rowlands, Ian und David Nicholas. 2008. Understanding Information Behaviour: How Do Students and Faculty Find Books? *Journal of Academic Librarianship* 34, Nr. 1: 3-15.
- Rumpfhuber, Karoline, Hrsg. 2005. *Erwachsenenbildung - Eine Zumutung?: Kritische Zugänge zum lebenslangen Lernen*. Wien: Pädagogische Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen.
- Ruschka, Rudolf. 1988. *Möglichkeiten und Grenzen freizeitkultureller Bildungsarbeit in Öffentlichen Bibliotheken*. Hannover: Verlag Clemens Koechert.
- Sachse, Martin. 2006. Schulterspezifische Bedingungen, schulterspezifische Anforderungen: Schulbibliotheken aus differenzierter Perspektive. *Beiträge Jugendliteratur und Medien* 58, Nr. 1: 76-80.
- Saiti, Ana und Georgia Prokopiadou. 2008. Post-graduate students and learning environments: Users' perception regarding the choice of information sources. *International Information & Library Review* 34, Nr. 1: 3-15.
- Samek, Toni. 2007. *Librarianship and human rights: a twenty-first century guide*. Oxford: Chantos.
- Sanders, Karin. 2008. Armut und soziale Gerechtigkeit: Gedanken zum Umbau des Sozialstaates. In: *Armut und Teilhabe: Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit*, hg. v. Karin Sanders und Hans-Ulrich Weth, 11-25. Wiesbaden: VS.
- Sanders, Karin und Hans-Ulrich Weth. 2008. Einleitung. In: *Armut und Teilhabe: Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit*, hg. v. Karin Sanders und Hans-Ulrich Weth, 7-10. Wiesbaden: VS.
- Sauer, Johannes. 2002. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm 'Lernkultur Kompetenzentwicklung': Entstehung - Ziele - Inhalte. In: *Vernetzte Kompetenzentwicklung*:

- Alternative Positionen zur Weiterbildung*, hg. v. Peter Dehnbostel, Uwe Ebsholz, Jörg Meister, und Julia Meyer-Menk, 45-63. Berlin: edition sigma.
- Sauter, Edgar. 2001. Lernzeiten in der Weiterbildung. In: *Lernzeiten organisieren: Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*, hg. v. Rolf Dobischat und Rolf Seifert, 19-32. Forschungen aus der Hans-Böckler-Stiftung 32. Berlin: edition sigma.
- Savolainen, Reijo und Jarkko Kari. 2004. Placing the Internet in information source horizons: A study of information seeking by Internet users in the context of self-development. *Library & Information Science Research* 26, Nr. 4: 415-433.
- Schäfer, Miriam und Johanna Lojewski. 2007. *Internet und Bildungschancen: Die soziale Realität des virtuellen Raumes*. kopaed internet studien. München: kopaed.
- Schanze, Sascha. 2004. Concept Mapping im Projekt mediu - Elearning in der medizinischen Lehre: Ein methodisches Mittel zur Strukturierung komplexer Sachverhalte und zur Kontrolle des Lernerfolgs. In: *Evaluation von E-Learning: Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*, hg. v. Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergau, und Peter Zentel, 171-187. Medien in der Wissenschaft 25. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Schelle-Wolff, Carola. 2000. Im Gespräch bleiben: Der Runde Tisch 'Grundschule und Bibliothek' in Freiburg. *BuB* 52, Nr. 6: 436-437.
- Schernikau, Frank. 1992. *Zur Verbindung von Ethik und Ökonomie am Beispiel der Wohlfahrtstheorie: ein dogmenhistorischer Abriß von Adam Smith bis in die Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung von kardinaler Meßbarkeit und interpersoneller Vergleichbarkeit*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- Schlamp, Günther. 1996. Plädoyer für die Bibliothek als Lernort und Informationszentrum der Schule. In: *Information im Bildungswesen: Zugriff, Verfügbarkeit und Qualität; 3. GIB-Fachtagung, 22.-23. November 1995 in Soest*, hg. v. Diann Rusch-Feja, Peter Diepold, und Bernd Christopher, 17-31. Berlin: Gesellschaft Information Bildung.
- Schleh, Bernd. 2008. Brilon ebnet den Weg zu Wissen und Bildung: Eine kleine Stadtbibliothek im Sauerland setzt Maßstäbe in der Kinder- und Jugendarbeit. *BuB* 60, Nr. 6: 468-470.
- Schmidt, Anne-Marie. 2007. Open Learning Centres in Public Libraries: Experiences from the PuLLS project. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 31, Nr. 3: 299-307.
- Schmidt-Lauff, Sabine, Hrsg. 2003. *Adult Education and Lifelong Learning: A European view as perceived by participants in an exchange programme*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schmidt-Lauff, Sabine. 2004a. Beratung als Support zur Inanspruchnahme von Weiterbildung. In: *Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung: Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung*, hg. v. Matthias Rohs und Bernd Käßpinger, 29-43. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- . 2004b. Hochschuldidaktische Aktionsforschung: Zielrichtung einer Evaluationskonzeptes von E-Learning. In: *Evaluation von E-Learning: Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*, hg. v. Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergau, und Peter Zentel, 84-88. Medien in der Wissenschaft 25. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Schmidt, Volker H. 1995. Soziologische Gerechtigkeitsanalyse als empirische Institutionenanalyse. In: *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit*, hg. v. Hans-Peter Müller und Bernd Wegener, 173-194. Sozialstrukturanalyse 4. Opladen: Leske + Budrich.
- Schneehorst, Susanne. 2007. Bibliotheksarbeit mit Migranten oder Fremdsprachenlektorat?: Ein Erfahrungsbericht aus der Stadtbibliothek Nürnberg. In: *Zugang für alle: Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland*, hg. v. Ben Kaden und Maxi Kindling, 222-232. Berlin: BibSpider.
- Schneider, Carolina. 2007. Bibliothekarische Angebote für Obdachlose. In: *Zugang für alle: Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland*, hg. v. Ben Kaden und Maxi Kindling, 72-92. Berlin: BibSpider.
- Schofield, Frances, David McMenemy und Kay Henderson. 2004. People's network libraries: comparative case studies of old and new ICT learning centres. *Library Review* 53, Nr. 3: 157-166.
- Schrader, Josef. 2006. Welche Forschung braucht die Disziplin?: Zur Notwendigkeit empirischer Erwachsenenbildung. In: *Zukunftsfeld Weiterbildung: Standortbestimmung für Forschung*,

- Praxis und Politik; Ekkehard Nüssli von Rein zum 60. Geburtstag*, hg. v. Klaus Meisel und Christiane Schiersmann, 25-39. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schroeder, Joachim. 2002. *Bildung im geteilten Raum: Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Schuchart, Claudia. 2006. *Orientierungsstufe und Bildungschancen: Eine Evaluationsstudie*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Schuldt, Karsten. 2006. Aktuelle Anforderungen an Schulbibliotheken in Deutschland. Magisterarbeit, Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin.
- . 2008a. Auseinandersetzungen um die Aufgaben von Bibliotheken vor dem Hintergrund modernen bürgerschaftlichen Engagements: Anmerkungen zu den Debatten um die Schließung kleinerer Öffentlicher Bibliotheken in Berlin 2007-2008. *libreas*, Nr. 12. http://www.ib.hu-berlin.de/~libreas/libreas_neu/ausgabe12/001schu.htm.
- . 2008b. Die Bibliothek als Teil des Sozialraums: thematische Spezialisierung grenzt Schwache aus. *BuB* 60, Nr. 3: 186-187.
- . 2008c. Kiezbezogene Proteste für Bibliotheken 2007-2008: Eine Interview-Collage mit Michael Haufe, Tom Schweers und Peter Venus. *libreas*, Nr. 12. http://www.ib.hu-berlin.de/~libreas/libreas_neu/ausgabe12/002schu.htm.
- Schüller-Zwierlein, André. 2007. Senden auf allen Kanälen: Wie sich die Bibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität zur Teaching Library entwickelt. *BuB* 59, Nr. 11/12: 788-793.
- Schulmeister, Rolf. 2004. Didaktisches Design aus hochschuldidaktischer Sicht: Plädoyer für offene Lernsituationen. In: *Didaktik und Neue Medien: Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*, hg. v. Ulrike Rinn und Dorothee M. Meister, 19-49. Medien in der Wissenschaft 21. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Schultka, Holger. 2005. Bibliothekspädagogik und die Arbeit der AG Benutzerschulung des Landesverbandes Thüringen im DBV: Vortrag am 20.09.2005 in Würzburg auf dem Fortbildungstag des Landesverbandes Bayern im VDB; überarbeitete Fassung vom 27.09.2005. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 29, Nr. 1: 59-65.
- Schulze, Theodor. 2006. Bildung, Bewusstheit und biographische Prozesse: Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen. In: *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit*, hg. v. Volker Fröhlich und Rolf Göppel, 28-49. Psychoanalytische Pädagogik 23. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schulz, Manuela. 2006. Wie sozial ist die Bibliotheksarbeit?: Die Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland zwischen Anspruch und Realität. Magisterarbeit, Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schulz, Ursula. 2007. Trainingswerkstatt für Teaching Librarians: Hamburger Studierende lernen das Unterrichten; WebQuest für Lehrende und Praktiker. *BuB* 59, Nr. 11/12: 807-811.
- Schütte, Kerstin, Anne C. Frenzel, Regine Asseburg und Reinhard Pekrun. 2007. Schülermerkmale, naturwissenschaftliche Kompetenz und Berufserfahrung. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 125-146. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Schwabe, Carola. 2005. Förderung der Informationskompetenz älterer Menschen durch Bibliotheksdienstleistungen. Magisterarbeit, Institut für Bibliothekswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Hrsg. 2007. *Heterogenität, Gerechtigkeit und Exzellenz: Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft; OECD/CERI-Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Nottwil (Schweiz) vom 26. bis 29. September 2005*. Innsbruck; Wien; Bozen: Studien Verlag.
- Schwippert, Knut, Wilfried Bos und Eva-Maria Lankes. 2004. Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In: *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut

- Schwippert, Renate Valtin, und Gerd Walther, 165-190. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Schwippert, Knut, Sabine Hornberg, Martin Freiberg und Tobias C. Stubbe. 2007. Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, und Eva-Maria Lankes, 249-269. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Seden, Tarik. 2007. Integration als Ziel multikultureller Bibliotheksarbeit: Das Beispiel Berlin. In: *Zugang für alle: Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland*, hg. v. Ben Kaden und Maxi Kindling, 198-209. Berlin: BibSpider.
- Seeber, Günther und Helmut Keller. 2006. Die Anrechnung beruflicher Kompetenzen in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung. In: *Wissenschaftliche Weiterbildung im Hochschulraum Europa: Dokumentation der gemeinsamen Jahrestagung von AUCEN, dem Netzwerk für Universitäre Weiterbildung und Personalentwicklung in Österreich und der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium; 14.-16. September 2004 an der Universität Wien*, hg. v. Eva Cendon, Doris Marth, und Helmut Vogt, 115-126. Beiträge 44. Hamburg: Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.
- Seefeldt, Jürgen. 2004. Landesverband Rheinland-Pfalz: Ganztagschulen und Öffentliche Bibliotheken schließen Rahmenvereinbarungen zur verbesserten Zusammenarbeit. *Bibliotheksdienst* 38, Nr. 7/8: 858-862.
- . 2006. Bibliothek macht Schule: Fachstellenkonferenz berät in Halle über die Rolle der Bibliotheken als Bildungspartner. *BuB* 58, Nr. 11/12: 775-776.
- Seidel, Tina, Manfred Prenzel und Katharina Schwindt. 2007. Unterricht in den Naturwissenschaften. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 147-179. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Self, James. 2003. From values to metrics: implementations of the balanced scorecard at a university library. *Performance Measurement and Metrics* 4, Nr. 2: 57-63.
- . 2004. Metrics and management: applying the results of the balanced scorecard. *Performance Measurement and Metrics* 5, Nr. 3: 101-105.
- Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Hrsg. 2001a. *Der flexible Mensch: Für einen New Deal in der Arbeitszeitpolitik; Kürzere Erwerbszeiten - mehr Bildung; Dokumentation der Thesen und Beiträge des Fachkongresses vom 29./30. März 2001 in Berlin*. Berlin: BBJ Verlag.
- Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Hrsg. 2001b. *Arbeitszeiten - Lernzeiten - Wege zum lebenslangen Lernen: Dokumentation der Werkstattgespräche vom 1. März 2001 in Berlin*. Berlin: BBJ Verlag.
- Senkbeil, Martin, Barbara Drechsel und Katrin Schöps. 2007. Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten für die Naturwissenschaften. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 181-207. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Senkbeil, Martin und Jörg Wittwer. 2007. Die Computervertrautheit von Jugendlichen und Wirkungen der Computernutzung auf den fachlichen Kompetenzerwerb. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 277-307. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Shachaf, Pnina. 2005. A global perspective on library association codes of ethics. *Library & Information Science Research* 27, Nr. 4: 513-533.
- Shahriza, Nor, Abdul Karim und Amelia Hasan. 2007. Reading habits and attitude in the digital age: Analysis of gender and academic program differences in Malaysia. *The Electronic Library* 25, Nr. 3: 285-298.
- Sharifabadi, Seaad Rezaei. 2006. How digital libraries can support e-learning. *The Electronic Library* 24, Nr. 3: 398-401.
- Shen, Lan. 2006. Designing and Implementing Alternative Library Services. *Chinese Librarianship: an International Electronic Journal*, Nr. 22. <http://white-clouds.com/iclc/cliej/cl22shen.htm>.

- Shenton, Andrew K. und Pat Dixon. 2004a. Issues arising from youngsters information-seeking behavior. *Library & Information Science Research* 26, Nr. 1: 177-200.
- . 2004b. The nature of information needs and strategies for their investigation in youngsters. *Library & Information Science Research* 26, Nr. 3: 296-310.
- . 2004c. Debates and paradoxes surrounding the use of qualitative methods. *Education for Information* 22, Nr. 1: 1-12.
- Siebert, Horst. 2001. *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Siebert, Horst und Christiane Jäger. 2006. *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Silverstein, Joanne. 2005. Just Curious: Children's Use of Digital Reference for Unimposed Queries and Its Importance in Informal Education. *Library Trends* 54, Nr. 2: 228-244.
- Silvio, Dominic Hakim. 2006. The information needs and information seeking behaviour of immigrant southern Sudanese youth in the city of London, Ontario: an exploratory study. *Library Review* 55, Nr. 4: 259-266.
- Simon, Elisabeth. 2008. Who is Everyone?: Hidden Barriers to Information Provision for a Certain Clientele; Considerations of a New Information Policy to a Local Base on the Background of German and International Experiences. Vortrag gehalten auf der Bobcatssss 2008, Zadar. <http://edoc.hu-berlin.de/conferences/bobcatssss2008/simon-elisabeth-348/PDF/simon.pdf>.
- Simpson, Douglas, Michael J.B. Jackson und Judy C. Aycok. *John Dewey and the Art of Teaching: Toward Reflection and Imaginative Practice*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage Publications.
- Singh, Madhu. 2002. The Global and International Discourse of Lifelong Learning from the Perspective of UNESCO. In: *Lifelong Learning: One Focus, Different Systems*, hg. v. Klaus Harrey, Anja Heikkinen, Sylvia Rahn, und Michael Schemmann, 11-22. Studien zur Erwachsenenbildung 19. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- Six, Ulrike und Roland Gimmler. 2007. *Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten: Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung*. Berlin: VISTAS.
- Sladek, Horst. 1993. Das Erziehungsprogramm von 1947, seine kontroverse Diskussion und das allmähliche Entstehen der Staatspädagogik in der SBZ/DDR. In: *Deutsche Bildungsgeschichte seit 1945: Erziehungsverhältnisse und pädagogische Reflexionen in SBZ und DDR, Westzonen und Bundesrepublik; Wissenschaftliches Symposium am Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, 19. bis 20. Dezember 1993*, hg. v. Dietrich Benner, Jürgen Schwiener, und Heinz-Elmar Tenorth, 9-26. Arbeitstexte aus dem Institut für Allgemeine Pädagogik 2. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Smethurst, Michael. 1999. Meeting new demands: The Role of the Library as a Centre for Education and Research gehalten auf der 8th Panhellenic Conference of Academic libraries. <http://eprints.rclis.org/archive/00010304/>.
- Socket-Zajac, Elke und Christine Behner-Szwierczynski. 2000. Zur Nachahmung empfohlen: Arbeitskreis Schule - Bibliothek in der Stadtbibliothek Reutlingen. *BuB* 52, Nr. 6/7: 438-439.
- So, Hyo-Jeong und Thomas A. Brush. 2008. Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education* 51, Nr. 1: 318-336.
- Spiel, Christiane. 2006. Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen: eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In: *Bildung über die Lebenszeit*, hg. v. Reinhard Falke und Hans Merckens, 85-96. Schriftenreihe der DGFE. Wiesbaden: VS.
- Spinner, Helmut F., Michael Nagenborg und Karsten Weber. 2001. *Bausteine zu einer neuen Informationsethik*. Wien: Philo Verlagsgesellschaft.
- Spribille, Ingeborg. 2002. Die Bibliothek als Partner für Lehrende und Lernende. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 26, Nr. 1: 55-65.

- Sprütten, Frank. 2007. *Rahmenbedingungen naturwissenschaftlichen Lernens in der SEK I: Eine empirische Studie auf schulsystematischer und einzelschulischer Ebene*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Stadtbücherei Landeshauptstadt Düsseldorf. 2004. Jahresbericht 2003: Schwerpunktthema; Freestyle - Die multimediale freizeitorientierte Bibliothek für Jugendliche; Freestyle; check it out! Landeshauptstadt Düsseldorf Der Oberbürgermeister.
- Stamm, Margit. 2003. *Evaluation und ihre Folgen für die Bildung: Eine unterschätzte pädagogische Herausforderung*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Stamm-Riemer, Ida. 2004. Einleitung. In: *Lebenslanges Lernen: Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung*, hg. v. Ida Stamm-Riemer, 9-13. Bildung in neuer Verfassung 2. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Stang, Richard. 2002a. Lernarrangements und Wissensangebote gestalten: Anregungen für Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen. In: *Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens*, hg. v. Achim Puhl und Richard Stang, 145-168. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- . 2002b. Vernetzung als Zukunftsmodell: Zur Kooperation von Kultur- und Bildungsinstitutionen. In: *Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens*, hg. v. Achim Puhl und Richard Stang, 13-19. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- . 2005. *Bibliotheken und lebenslanges Lernen: Kooperationen, Netzwerke und neue institutionelle Formen zur Unterstützung lebenslangen Lernens; Expertise zum aktuellen Stand*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/stang05_02.pdf.
- . 2006a. Erweiterte Angebotsprofile und Organisationsmodelle: Perspektiven für die Lernkulturentwicklung. In: *Learning Centres: Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*, hg. v. Richard Stang und Claudia Hesse, 161-175. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- . 2006b. Kooperation und Vernetzung als strategisches Konzept: Learning Centres in Deutschland. In: *Learning Centres: Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*, hg. v. Richard Stang und Claudia Hesse, 37-52. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stang, Richard und Claudia Hesse. 2006. Optionen für die Zukunft: Learning Centres in Europa. In: *Learning Centres: Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa*, hg. v. Richard Stang und Claudia Hesse, 7-15. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stang, Richard und Achim Puhl, Hrsg. 2001. *Bibliotheken und lebenslanges Lernen: Lernarrangements in Bildungs- und Kultureinrichtungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Stefanek, Elisabeth. Digital Divide: Die Entwicklung eines Ablaufmodells zur Überwindung informationeller Ungleichheit. Diplomarbeit, Fachhochschule Eisenstadt, Studiengang Informationsberufe. <http://eprints.rclis.org/archive/00011956/>.
- Stehr, Nico. 2000. *Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- . 2003. *Wissenspolitik: Die Überwachung des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- . 2006. Eine Welt aus Wissen. In: *Bildung über die Lebenszeit*, hg. v. Reinhard Falke und Hans Merrens, 97-107. Schriftenreihe der DGFE. Wiesbaden: VS.
- . 2007. *Die Moralisierung der Märkte: Eine Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stockmann, Barbara. 2007. Bibliothek für alle in Dresden: Vom Sachgebiet 'Gesellschaftliche Bibliotheken' zur 'Sozialen Bibliotheksarbeit'. In: *Zugang für alle: Soziale Bibliotheksarbeit in Deutschland*, hg. v. Ben Kaden und Maxi Kindling, 50-58. Berlin: BibSpider.
- Stockmann, Reinhard. 2004. Wirkungsorientierte Programmevaluation: Konzepte und Methoden für die Evaluation von E-Learning. In: *Evaluation von E-Learning: Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*, hg. v. Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergau, und Peter Zentel, 23-42. Medien in der Wissenschaft 25. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Stripling, Barbara K. 1999. Introduction. In: *Learning and Libraries in an Information Age: Principles and Practice*, hg. v. Barbara K. Stripling, XVII-XX. Principles und Practices 1. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited; Teachers Ideas Press.
- Suaiden, Emir Jose. 2003. The social impact of public libraries. *Library Review* 52, Nr. 8: 379-387.

- Sühl-Strohmenger, Wilfried. 2007. Vermittlung von Schlüsselqualifikationen Informations- und Medienkompetenz in den neuen Studiengängen: Ziele, Anforderungen, Konzepte, Strategien; am Beispiel ausgewählter Hochschulbibliotheken. *B.I.T. online* 10, Nr. 3: 197-200.
- Summer, Tamara, Faisal Ahmad, Sonal Bhushan, Qianyi Gu, Francis Molina, Stedman Willard, Michael Wright, Lynne Davis und Greg Janée. 2005. Linking learning goals and educational resources through interactive concept map visualizations. *International Journal of Digital Libraries* 5, Nr. 1: 18-24.
- Sünker, Heinz. 2003. *Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit: Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang.
- Sussmann, Rudolf. 1985. *Außerschulische Politische Bildung: Langfristige Wirkungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Talshir, Gayil. 2008. Educational-Policy as a Mirror of Political Ideology: Restructuring Social Democracy?; The Case of New Labour. Vortrag gehalten auf der Changing Educational Accountability in Europe, Berlin. <http://www.wzb.eu/aktuell/pdf/talshir.pdf>.
- Tammaro, Anna Maria. 2005. Recognition and quality assurance in LIS: New approaches for lifelong learning in Europe. *Performance Measurement and Metrics* 6, Nr. 2: 67-79.
- Tergau, Sigmar-Olaf. 2004. Realistische Qualitätsevaluation von E-Learning. In: *Evaluation von E-Learning: Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven*, hg. v. Dorothee M. Meister, Sigmar-Olaf Tergau, und Peter Zentel, 131-154. Medien in der Wissenschaft 25. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Teufer-Hübschmann, Sabine. 2001. Kabinette als neue Form der Bestandspräsentation: Chancen und Grenzen. Magisterarbeit, Institut für Bibliothekswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin.
- The Library Association, Hrsg. 2002. Libraries and Lifelong Learning: a strategy. www.la-hq.org.uk/directory/prof_issues/lis.html.
- Thüringenweite AG Benutzerschulung. 2008. Kulturelle Bildungsarbeit in Thüringer Bibliotheken: Ein Curriculum. <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-14394/Curriculum.pdf>.
- Tillmann, Klaus-Jürgen. 2008. Schulreform - und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, Nr. 6: 852-868.
- Timm, Hans Christoph. 2003. *Solidarität unter Egoisten?: Die Legitimation sozialer Gerechtigkeit im liberalen Staat*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Tippelt, Rudolf. 2006. Adressaten und Adressatenforschung der Erwachsenenbildung. In: *Zukunftsfeld Weiterbildung: Standortbestimmung für Forschung, Praxis und Politik; Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag*, hg. v. Klaus Meisel und Christiane Schiersmann, 41-52. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tippelt, Rudolf, Christoph Kasten, Rolf Dobischat, Paolo Federigh und Andreas Feller. 2006. Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens: Lernende Regionen. In: *Bildung über die Lebenszeit*, hg. v. Reinhard Falke und Hans Merckens, 279-290. Schriftenreihe der DGFE. Wiesbaden: VS.
- Töppner, Antje. 2006. Jeder zweite Jugendliche mit Leseausweis: In Greifswald ist die Zusammenarbeit zwischen Stadtbibliothek und Schulen professionell organisiert. *BuB* 58, Nr. 11/12: 770-771.
- Train, Briony. 2003. Building up or breaking down barriers?: The role of the public library in adult basic skills education. *Library Review* 52, Nr. 8: 394-402.
- . 2007. Research on family reading: an international perspective. *Library Review* 56, Nr. 4: 292-298.
- Train, Briony und Judith Elkin. 2001. 'Measuring the unmeasurable': reader development and its impact on performance measurement in the public library sector. *Library Review* 50, Nr. 6: 295-304.
- Tricia, David, Hrsg. 2001. *Promoting Evidence-based practice in early childhood Education: Research and its Implications*. Amsterdam; London; New York; Oxford; Paris; Shannon; Tokyo: JAI.

- Trumann, Jana. 2007. Die Lebenswelt als Ausgangspunkt: Bildung in kommunalen Projekten. *Weiterbildung* 18, Nr. 4: 8-11.
- Tulodziecke, Gerhard und Bardo Herzig. 2004. Allgemeine Didaktik und computerbasierte Medien. In: *Didaktik und Neue Medien: Konzepte und Anwendungen in der Hochschule*, hg. v. Ulrike Rinn und Dorothee M. Meister, 50-71. Medien in der Wissenschaft 21. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Uebel, Maria. 2004. Die Neue Dresdner Jugendbibliothek medien@age: Konzeption und Erfolgsmessung der zielgruppenspezifischen Bibliotheksarbeit; Diplomarbeit an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (FH) Fachbereich Buch und Museum, Studiengang Bibliothekswesen. In: *Bibliotheken - Moderne Dienstleister und Unternehmen*, hg. v. Rolf Fuhlrott, Ute Krauß-Leichert, und Christoph-Hubert Schütte, 99-178. B.I.T. online - Innovativ 7. Wiesbaden: Dinges & Frick.
- Uhl, Katrin, Susanne Ulrich und Florian M. Wenzel. 2004. Einleitung: Evaluation und politische Bildung - was kann man 'messen'? In: *Evaluation politischer Bildung: Ist Wirkung messbar?*, hg. v. Katrin Uhl, Susanne Ulrich, und Florian M. Wenzel, 9-12. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ulrich, Paul S., Hrsg. 2006. *Die Bibliothek als öffentlicher Ort und öffentlicher Raum*. Berlin: BibSpider.
- Ulrich, Susanne und Florian M. Wenzel. 2004. Partizipative Evaluation. In: *Evaluation politischer Bildung: Ist Wirkung messbar?*, hg. v. Katrin Uhl, Susanne Ulrich, und Florian M. Wenzel, 27-48. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Ulucan, Sibel. 2008. Interkulturelle Bibliotheksarbeit in Berlins Öffentlichen Bibliotheken. *Bibliothek. Forschung und Praxis* 32, Nr. 1: 50-75.
- Umlauf, Konrad. 1998. *Bibliotheken - Netzwerke für Bildung*. Berlin: Deutsches Bibliotheksinstitut.
- . 1999. *Lernzentrum Öffentliche Bibliothek*. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 65. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h65/>.
- . 2001. *Die Öffentliche Bibliothek als Lernort: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 76. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h76/>.
- . 2002. Professionsveränderung in netzwerkbezogenen Arbeitsumgebungen. In: *Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens*, hg. v. Achim Puhl und Richard Stang, 58-69. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- . 2005. *Schule, Bibliothek, Schulbibliothek*. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft 165. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h165/h165.pdf>.
- . 2007a. *Schule, Bibliotheken, Schulbibliotheken: Vortrag vorgesehen für den Workshop Bibliotheken als Bildungspartner der Schulen; Modelle - Standpunkte - Erfahrungen des Weiterbildungszentrums der Freien Universität Berlin und der DBV-Expertengruppe Bibliothek und Schule am 1. Dezember 2006 im Weiterbildungszentrum der Freien Universität Berlin*. Berliner Handreichungen zur Bibliotheks- und Informationswissenschaft 208. Berlin: Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.ib.hu-berlin.de/~kumlau/handreichungen/h208/h208.pdf>.
- . 2007b. Impulse, Wege und Möglichkeiten - notwendige Profilierungen auf dem Weg zu einem stabilen und wirtschaftlich organisierten Bibliotheksnetz in Sachsen-Anhalt. *Mitteilungsblatt der Bibliotheken in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt*, Nr. 136: 29-32.
- . 2008. Eine unerschöpfliche Quelle neuen Wohlstands und geistiger Freiheit. *BuB* 60, Nr. 1: 42-43.
- Umlauf, Konrad, Susanne Hein und Daniella Sarnowski. 2006. *Medienkunde*. 2. Aufl. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Usherwood, Bob. 2002. Demonstrating impact through qualitative research. *Performance Measurement and Metrics* 3, Nr. 3: 117-122.
- Vailancourt, Renée J., Public Library Association und Young Adult Library Service Association. 2000. *Bare Bones Young Adult Services: Tips for Public Library Generalists*. 2. Aufl. Chicago: American Library Association.

- Valiris, George, Panagiotis Chytas und Michael Glykas. 2005. Making decisions using the balanced scorecard and the simple multi-attribute rating technique. *Performance Measurement and Metrics* 6, Nr. 3: 159-171.
- Valtin, Renate, Wilfried Bos, Sabine Hornberg und Knut Schwippert. 2007. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen. In: *IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, und Eva-Maria Lankes, 329-348. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Vanberg, Viktor J. 2007. Marktwirtschaft und Gerechtigkeit: Idee und Kritik der sozialen Gerechtigkeit im Konzept der Sozialen Marktwirtschaft. In: *Soziale Gerechtigkeit - eine Bestandsaufnahme: Gemeinschaftsinitiative der Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung und Ludwig-Ehrhard-Stiftung*, hg. v. Stefan Empter und Robert B. Vehrkamp, 25-50. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Vandenbroucke, Frank. 2001. *Social Justice and Individual Ethics in an Open Society: Equality, Responsibility and Incentives*. Berlin; Heidelberg; New York; Barcelona; Hong Kong; London; Milan; Paris; Singapore; Tokyo: Springer.
- Vårheim, Andreas. 2007. Social capital and public libraries: The need for research. *Library & Information Science Research* 29, Nr. 3: 416-428.
- Verboord, Marc. 2005. Long-term effects on literacy education on book-reading frequency: an analysis of Dutch student cohorts. *Poetics* 33, Nr. 5/6: 320-342.
- Voges, Hand-Joachim. 2006. Gestaltungsspielräume und Reformnotwendigkeiten in den sozialen Regelungssystemen. In: *Vom Wohlfahrtsstaat zur Sicherung des Existenzminimums?*, hg. v. Hans-Josef Rüber, 41-67. Schriften zum Sozial- und Arbeitsrecht 251. Berlin: Dunker & Humblot.
- Vogt, Ludgera. 2005. *Das Kapital der Bürger: Theorie und Praxis zivilgesellschaftlichen Engagements*. Frankfurt am Main; New York: Campus.
- Vorbereitungsgruppe der Volksuni Berlin, Hrsg. 2005. *Mehr Bildung wagen!: Bildungskrise als Machtfrage*. Marburg: BdWi-Verlag.
- Voss, Andreas. 2006. *Print- und Handlungskompetenz im Vergleich: Eine Untersuchung von Leistungsdaten aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und der Ergänzungsstudie Lesen am Computer (LaC)*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Wain, Kenneth. 2004. *The Learning Society in a Postmodern World: The Education Crisis*. New York; Washington, D.C.; Bern; Frankfurt am Main; Berlin; Brussels; Vienna; Oxford: Peter Lang.
- Walter, Oliver und Päivi Taskinen. 2007. Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, hg. v. PISA-Konsortium Deutschland, 337-366. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Walter, Virginia A. 2003. Public Library Service to Children and Teens: A Research Agenda. *Library Trends* 51, Nr. 4: 571-589.
- Walter, William H. 2003. Expertise and evidence in the assessment of library service quality. *Performance Measurement and Metrics* 4, Nr. 3: 98-102.
- Walther, Gerd, Helmut Geiser, Rolf Langeheine und Kirstin Lobemeier. 2004. Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik im nationalen und internationalen Vergleich*, hg. v. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, und Gerd Walther, 117-140. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Walzik, Sebastian. 2003. Verhaltene Be(ob)achtung: Ein zentraler Bestandteil der Beurteilung von Sozialkompetenz. In: *Wer bestimmt den Lernerfolg?: Leistungsbeurteilung in projektorientierten Lernarrangements*, hg. v. Frank Elster, Zorana Dippl, und Gerhard Zimmer, 43-65. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Wang, Mei-Yu. 2003. The strategic role of digital libraries: issues in e-learning environments. *Library Review* 52, Nr. 3: 111-116.

- Waseem, Afzal. 2008. Community, Identity, and Knowledge: A Conceptual Framework for LIS Research. *Libres* 18, Nr. 1.
http://libres.curtin.edu.au/libres18n1/waseem_article_mbw2_Ess&Op_rev.pdf.
- Watschinger, Josef und Josef Kühebacher, Hrsg. 2007. *Schularchitektur und neue Lernkultur: Neues Lernen - Neue Räume; Ein Projekt des Pädagogischen Instituts für die deutsche Sprachgruppe; Bozen*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Weber, Karl. 2005. Forschungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung. In: *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, hg. v. Wolfgang Jütte, 17-20. Studies in Lifelong Learning 3. Krems: Donau Universität Krems.
- Weberling, Beate. 2006. Kooperationsbeziehungen öffentlicher Bibliotheken und Schulen in Sachsen-Anhalt. *Mitteilungsblatt der Bibliotheken in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt*, Nr. 135: 23-24.
- Weber, Peter J. 2002. *Virtueller Bildungsraum Europa: Bildungspolitische und hochschuldidaktische Anregungen zum Einsatz des Internets an Universitäten*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Wegener, Bernd. 1994. *Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?; Antrittsvorlesung 4. Juli 1994*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät III, Institut für Soziologie.
- . 1998. Belohnungs- und Prinzipiengerechtigkeit: Die zwei Welten der empirischen Gerechtigkeitsforschung. International Social Justice Project. <http://www2.hu-berlin.de/isgf/empgf.pdf>.
- Weibel, Marguerite Crowley. 1992. *The library as Literacy Classroom: A Program for Teaching*. Chicago; London: American Library Association.
- Weingart, Peter. 2005. Universitätsreform als Inszenierung von Mythen. In: *Nachhaltige Bildung: Hochschule und Wissenschaft im Zeitalter der Ökonomisierung*, hg. v. Peter Hünemann, Volker Ladenthin, und Gesine Schwan, 61-79. Forum Hochschule und Kirche. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weisel, Luzian. 2007. Vermittlung von Informationskompetenz: Herausforderung für Schule und Unterricht. *B.I.T. online* 10, Nr. 3/4: 209-212/297-303.
- Weißhuhn, Gernot. 2001. *Gutachten zur Bildung in Deutschland: Erstellt von Prof. Dr. Gernot Weißhuhn, Technische Universität Berlin, im Zusammenhang mit der Erarbeitung eines Berichtes der Bundesregierung über 'Lebenslagen in Deutschland'*. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
http://www.bmbf.de/pub/gutachten_zur_bildung_in_deutschland.pdf.
- Weiß, Reinhold. 2001. Zeitmanagement betrieblicher Weiterbildung. In: *Lernzeiten organisieren: Lebenslanges Lernen durch Integration von Bildung und Arbeit*, hg. v. Rolf Dobischat und Hartmut Seifert, 61-79. Forschungen aus der Hans-Böckler-Stiftung 32. Berlin: edition sigma.
- Welling, Stefan. 2001. Der Digital Divide in der Wissens- und Informationsgesellschaft: Der Beitrag Öffentlicher Bibliotheken zur Verhinderung einer dauerhaften Spaltung der bundesrepublikanischen Gesellschaft in 'information-have' und 'have-nots'. In: *Vermittlung von Medienkompetenz durch Öffentliche Bibliotheken: Vorträge eines Bibliotheksworkshops am 6. und 11. Dezember 2000 in der Stadt- und Landesbibliothek Dortmund*, hg. v. Monika Pohl-Schmidt und Harald Gapske, 14-41. Marl: ecme, Europäisches Zentrum für Medienkompetenz.
- Welton, Michael. 2005. *Designing the just learning society: a critical inquiry*. Leiceister: National Institute of Adult Continuing Education.
- Wenzel, Bettina. 2005. Beitrag einer Gymnasialbibliothek in einer ungarischen Großstadt zur Sozialisation einer ethnischen Minderheit. Magisterarbeit, Institut für Bibliothekswissenschaft, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Wenzig, Anja. 2004. Auf dem Weg zum Lernberater: Rollenwechsel als Herausforderung. In: *Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung: Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung*, hg. v. Matthias Rohs und Bernd Käßpinger, 47-66. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Wernicke, Jens und Torsten Bultmann, Hrsg. 2007. *Netzwerk der Macht - Bertelsmann: Der medial-politische Komplex aus Gütersloh*. Marburg: BdWi-Verlag.

- West, Anne. 2008. High stakes testing, accountability and market-oriented reforms: Incentives and consequences in English schools. Vortrag gehalten auf der Changing Educational Accountability in Europe, Berlin. <http://www.wzb.eu/aktuell/pdf/west.pdf>.
- Wijetunge, Pradeepa. 2000. The role of public libraries in the expansion of literacy and lifelong learning in Sri Lanka. *New Library World* 101, Nr. 3: 104-111.
- Wiklund, Ann und Johanna Hannsson. 2002. Lifelong Learning. *Scandinavian Public Library Quarterly* 35, Nr. 4. http://www.splq.info/issues/vol35_4/08.htm.
- Wilson, Frankie und J. Stephen Town. 2006. Benchmarking and library quality maturity. *Performance Measurement and Metrics* 7, Nr. 2: 75-82.
- Winkler, Michael. 2003. Erziehung und Bildung in der Gesellschaft von heute: Hat Pädagogik noch eine Chance? In: *Bildung ist mehr!: Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte; Konsequenzen aus der PISA-Studie zur Gestaltung der Jugendhilfe in einer kommunalen Bildungslandschaft*, hg. v. Reiner Pröhl, 39-53. Nürnberg: emwe-Verlag.
- Winning, Alison. 2004. Identifying sources of evidence. In: *Evidence-based practice for information professionals: a handbook*, hg. v. Andrew Booth und Anne Brice, 71-88. London: Facet publishing.
- Wittpoth, Jürgen. 2006. Große Fragen, kleine Antworten: Probleme und Perspektiven der Weiterbildungsforschung am Beispiel der Beteiligungsregulation. In: *Zukunftsfeld Weiterbildung: Standortbestimmung für Forschung, Praxis und Politik; Ekkehard Nuissl von Rein zum 60. Geburtstag*, hg. v. Klaus Meisel und Christiane Schiersmann, 53-68. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- . 2007. Neue Ziele für die Bildungsforschung: Kulturelle Bildung im kommunalen Raum - eine Sozialraumanalyse. *Weiterbildung* 18, Nr. 1: 33-35.
- Wolter, Andrä. 2005. Universität und Weiterbildung: Entwicklungslinien und Forschungsbedarf. In: *Forschungsbedarf in der wissenschaftlichen Weiterbildung*, hg. v. Wolfgang Jütte, 25-28. Studies in Lifelong Learning 3. Krems: Donau Universität Krems.
- Yoong, Pak und David Pauleen. 2004. Generating and analysing data for applied research on emerging technologies: a grounded action learning approach. *informationresearch* 9, Nr. 4. <http://informationr.net/ir/9-4/paper195.html>.
- Young Adult Library Service Association, Patrick Jones und Linda Waddle. 2002. *New Directions for Library Service to Young Adults*. Chicago; London: American Library Association.
- Yu, Liangzhi. 2006. Understanding information inequality: Making sense of literature of the information and digital divides. *Journal of Librarianship and Information Science* 38, Nr. 4: 229-252.
- Zedler, Peter. 2000. Wandlungen des Reformdiskurses: Konfliktlinien leitender Orientierungs- und Bewertungsmaßstäbe in der Schulentwicklung. In: *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung*, hg. v. Heinz-Hermann Krüger und Hartmut Wenzel, 15-41. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 9. Opladen: Leske + Budrich.
- Zimmer, Gerhard. 2003. Beurteilung der Kompetenzentwicklung: Probleme, Fragen und Kriterien handlungsorientierter Prüfungen. In: *Wer bestimmt den Lernerfolg?: Leistungsbeurteilung in projektorientierten Lernarrangements*, hg. v. Frank Elster, Zorana Dippl, und Gerhard Zimmer, 5-23. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Anhang A: Recherche zu den dokumentierten Bildungsaktivitäten Öffentlicher Bibliotheken in Deutschland, Mai 2007

Als Datengrundlage dieser Arbeit wurde in der Zeit vom 05. Mai bis zum 01. Juni 2007 eine Recherche auf den Homepages aller hauptamtlich geführten Öffentlichen Bibliotheken in Deutschland durchgeführt. (Quelle: Deutsche Bibliotheksstatistik, Onlinezugriff am 05.05.2007, N=1968) Die Seiten wurden jeweils nach allen Hinweisen auf einen Bezug zu bibliotheksbasierten Bildungsaktivitäten, zur Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen oder auf Aussagen zur Bildungsfunktion von Bibliotheken hin untersucht. Von 136 Einrichtungen konnte auch nach mehrmaliger Suche auf verschiedenen Recherchewegen keine Homepage gefunden werden. Insoweit reduzierte sich die Zahl der untersuchten Bibliotheken auf N=1832. Dabei wurde bei dieser Recherche davon ausgegangen, dass Homepages heutzutage als allgemein akzeptiertes Medium gelten können, welche zur Kommunikation der Angebote einer jeden öffentlichen Einrichtung verwendet werden müssten. Zumindest für den Teil der Bevölkerung, welcher den Großteil seiner Informationen über elektronische Medien bezieht, ist ein Angebot, welches auf der Homepage einer öffentlichen Einrichtung nicht verzeichnet ist, nicht sichtbar.

In der folgenden Tabelle werden alle Fundstellen dieser Recherche verzeichnet. Anzumerken ist dabei, dass ein Großteil dieser Verweise relativ allgemein aus Selbstbeschreibungen der Einrichtungen zitiert wurde, ohne das klar ist, wie sich die jeweiligen Aussagen in deren Praxis niederschlagen. Darüber hinaus ist sichtbar, dass ein Großteil der Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen sich auf die Kooperation mit Schulen konzentriert. Weiterhin interessant ist, dass eine Anzahl von Bibliotheken, die an Projekten der Bundesländer oder der *Bertelsmann-Stiftung* zur Zusammenarbeit mit Schulen, die in der hier vorgelegten Arbeit besprochen wurden, teilnahmen, dies nicht selber erwähnen. Insoweit drängt sich die Vermutung auf, dass die praktische Bedeutung dieser Projektteilnahmen für diese Einrichtungen nicht bedeutsam genug war, um sie für eine breitere Öffentlichkeit nachzuweisen. Zudem sind in der Tabelle zahlreiche Kombinationen von Öffentlichen Bibliotheken mit anderen Bildungseinrichtungen aufgezählt, wenn diese vermuten ließen, dass sie einen Einfluss auf die Aktivitäten der Bibliothek haben könnten. Dies ist allerdings immer nur als Möglichkeit zu verstehen, die vor Ort nicht unbedingt genutzt werden muss.

Bibliothek	Hinweise auf Bildungsaktivitäten oder Kooperationen	Homepage [Datum der Sichtung]
Bibliothek in der Zehntscheuer (Abtsgmünd)	„Die Gemeinde Abtsgmünd fördert seit Jahren die kontinuierliche Entwicklung und den Ausbau des örtlichen Bildungswesens.“	http://www.abtsgmuend.de/data/buecherUndMehr.php [05.05.2007]
Stadtbücherei Altena	Zahlreiche allgemein gehaltene Aussagen im Bibliothekskonzept (http://www.stadtbuecherei.de/www/Sonstiges/Bibliothekskonzept%20Altena%20030123.pdf), unter Punkt 5 als eine Rolle „Bildungs- und Ausbildungsstützpunkt“. Schulportal (http://www.stadtbuecherei.de/www/Schulportal/Schulportal.htm), hauptsächlich mit Leseförderung.	http://www.stadtbuecherei.de/www/index.htm [05.05.2007]
Stadtbücherei Augsburg	„Die Stadtbücherei erfüllt einen Bildungs-, Informations- und Kulturauftrag. Sie ermöglicht den ungehinderten Zugang zu Büchern, Medien und Informationen für alle Alters-, Sozial- und Bildungsschichten.“	http://www.stadtbuecherei.augsburg.de/ [06.05.2007]
Stadtbücherei Bad Aibling	Allgemeinplatz in der Rubrik „Über uns“: „Die Stadtbücherei Bad Aibling ist eine Einrichtung der Stadt Bad Aibling und dient der allgemeinen Information, Weiterbildung und Unterhaltung.“	http://www.aibkur.de/stadt/buecherei/buecherei.php [06.05.2007]

Bibliothek	Hinweise auf Bildungsaktivitäten oder Kooperationen	Homepage [Datum der Sichtung]
Stadtbücherei Bad Säckingen	„Der Buchbestand wird laufend aktualisiert. Der Aufbau und die Erneuerung des Bestandes betrifft alle Sparten. Vorrang haben Nachschlagewerke sowie Schüler- und Lernhilfen. In den 4 800 Sachbüchern und Lexika finden nicht nur Schüler ausreichend Material für ihre Referate. Die Zusammensetzung des Buchbestandes richtet sich auch nach den Bedürfnissen der Erwachsenenbildung.“	http://www.bad-saeckingen.de/v2/deutsch/2-Buergerservice-Wirtschaft/1_40_Kultur-Bildung/b_Stadtbuecherei.php [06.05.2007]
Stadtbücherei Bad Salzuflen	„Die Stadtbücherei dient der allgemeinen Bildung, Fortbildung, Information und Unterhaltung durch die Bereitstellung und Ausleihe von Medien.“	http://www.stadtbuecherei-bad-salzuflen.de/home/index.php [06.05.2007]
Stadtbücherei Bamberg	Erklärt sich selber zur Einrichtung zur Vermittlung von Informations- und Medienkompetenz. (http://www.stadtbuecherei-bamberg.de/Rahmenbedingungen.html , 06.05.2007)	http://www.stadtbuecherei-bamberg.de/ [06.05.2007]
Stadtbibliothek Bayreuth	Punkte im Leitbild: „Die Stadtbibliothek mit Jugendbücherei ist eine öffentliche Bildungs- und Kultureinrichtung und unverzichtbarer Bestandteil des kommunalen Dienstleistungsangebots der Stadt Bayreuth.“	http://www.bayreuth.de/deutsch/bildung_schulen/stadtbibliothek_912.html [06.05.2007]
Stadtbibliothek Bergheim	Teilnahme am Projekt „Bildungspartner NRW - Bibliothek und Schule“.	http://www.stadtbibliothek-bergheim.de/ [06.05.2007]
Bibliothek Bergkamen	Teilnahme am Projekt „Bildungspartner NRW - Bibliothek und Schule“.	http://www.bergkamen.de/bk/i_kultur.nsf/WebBibliothek?OpenPage [06.05.2007]
Stadtbezirksbibliothek Charlottenburg-Wilmersdorf (Berlin)	„Die Stadtbibliothek Charlottenburg-Wilmersdorf nimmt Ihre Aufgabe als Informations- und Kommunikationszentrum des Bezirks wahr und deckt die Bereiche Information, Weiterbildung und Freizeitgestaltung ab.“	http://www.berlin.de/ba-charlottenburg-wilmersdorf/org/bibliotheken/index.html [06.05.2007]
Stadtbezirksbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg (Berlin)	„Die Stadtbibliothek Friedrichshain-Kreuzberg: [...] ermöglicht allen Bürgerinnen und Bürgern den Zugang zu allen Informationsquellen, bietet Informationen und Medien für Beruf, Schule, Weiterbildung und Freizeit.“	http://www.berlin.de/ba-friedrichshain-kreuzberg/verwaltung/org/stadtbibliothek/bibliothek.html [06.05.2007]
Stadtbezirksbibliothek Berlin Lichtenberg	„Die Stadtbibliothek Berlin-Lichtenberg ist ein moderner Dienstleister und Partner einer Vielzahl von Bildungs- und Freizeitstätten.“	http://www.stadtbibliothek-berlin-lichtenberg.de/ [06.05.2007]
Stadtbezirksbibliothek Neukölln (Berlin)	Kooperation mit dem Neuköllner „Lernladen“: Beratung durch externe BildungsberaterInnen; strukturierte Angebote für Schulklassen.	http://www.stadtbibliothek-neukoelln.de/ [06.05.2007]
Stadtbezirksbibliothek Spandau (Berlin)	„Ein breitgefächertes multimediales Angebot für Bildung, Information und Unterhaltung [...] Enge Zusammenarbeit mit den Kultur- und Bildungseinrichtungen des Bezirks.“	http://www.stadtbibliothek-spandau.de/ [06.05.2007]
Stadtbezirksbibliothek Tempelhof-Schoeneberg (Berlin)	Als Bildungseinrichtung im Bildungs- und Kulturentwicklungsplan enthalten. (http://www.berlin.de/imperia/md/content/batempelhof-schoeneberg/abtschubiku/stadtbibliothek/kep.pdf , 06.05.2007)	http://www.berlin.de/ba-tempelhof-schoeneberg/organisationseinheit/stadtbibliothek/ [06.05.2007]
Stadtbibliothek Bielefeld	„Öffentliche Bibliotheken sind immer auch Kulturinstitute und Bildungseinrichtungen zugleich. Beidem gerecht zu werden und in jeder Dimension traditionelle Angebote, moderne Services und ein gutes Medienangebot vorzuhalten, ist eine Herausforderung, die wir gerne annehmen, bei der wir aber politische Hilfe und Unterstützung benötigen.“ (http://www.stadtbibliothek-bielefeld.de/Ueber_uns/bericht.htm , 07.05.2007) Kooperations-schwerpunkt „Schule und Bibliothek“.	http://www.stadtbibliothek-bielefeld.de/ [07.05.2007]
Stadtbibliothek Bitterfeld	„Vielfältig sind die Angebote der Stadt- und Kreisbibliothek, die sich von Büchern der verschiedensten Genres, Zeitungen und Zeitschriften bis zu CD's, MC's und Videos erstrecken. Deshalb kann die Bibliothek auch als Kommunikationszentrum für alle Bevölkerungsschichten jeden Alters bezeichnet werden - ein Ort der Literatur und des Wissens - also auch ein lebenslanges Lernen.“	http://www.bitterfeld.de/tourismus/freizeit/bibliothek.htm [07.05.2007]
Stadtbibliothek Blumberg	Selbstzuschreibung im Jahresbericht 2005: „Soll die Bibliothek weiterhin eine Schlüsselfunktion im Bildungsbereich darstellen, ist es nötig, die Ausstattung mit qua-	http://www.stadtblumberg.de/ceasy/modules/cms/usage.main.php5?cPa-

Bibliothek	Hinweise auf Bildungsaktivitäten oder Kooperationen	Homepage [Datum der Sichtung]
	lifiziertem Personal sicherzustellen.“	geld=24 [07.05.2007]
Bücherei im alten Schulhaus (Bad Boll)	Allgemeinplatz in der Rubrik „Über uns“: „Sie [die Bücherei, K.S.] dient der Information, der Aus- und Weiterbildung sowie der Unterhaltung und der Freizeitgestaltung.“ (http://www.bad-boll.de/buecherei/aufgaben.html , 07.05.2007)	http://www.bad-boll.de/buecherei/index.html [07.05.2007]
Remigius Bücherei (Borken)	„Seitdem die Remigius Bücherei 1980 in das neu errichtete Einkaufszentrum ‚Vennehof‘ umgezogen ist, steht dort im 1. Stock ein reichhaltiges, auf die unterschiedlichen Benutzerinteressen zugeschnittenes, und laufend aktualisiertes Medienangebot für Sie bereit: - zur allgemeinen Information und Bildung - zur politischen Meinungsbildung - zur Aus-, Fort- und Weiterbildung - zur Freizeitgestaltung und Unterhaltung“	http://www.remigius-buecherei.de/wir_ueber_uns.php [07.05.2007]
Stadtbibliothek Braunschweig	„Heute ist die Öffentliche Bücherei ein Zentrum für Information, Aus- und Weiterbildung für alle Altersgruppen.“	http://www.staedtische-bibliotheken.braunschweig.de/index.html [08.05.2007]
Stadtbibliothek Bremen	„Die Stadtbibliothek Bremen, Eigenbetrieb der Stadtgemeinde, hat das Ziel, mit einem öffentlichen, allgemein zugänglichen zentralen und dezentralen Medienangebot einen nachhaltigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungs-, Kultur- und Informationsauftrages der Stadtgemeinde Bremen zu leisten.“	http://www.stadtbibliothek-bremen.de/ [08.05.2007]
Stadtbibliothek Brilon	Selbstzuschreibung in der Rubrik „Über uns“: „4. Die Bibliothek versteht sich als Bildungs- und Kultureinrichtung und damit zugleich als Freizeiteinrichtung. Den daraus resultierenden Erwartungen an Räumlichkeiten und Öffnungszeiten versucht die Bibliothek gerecht zu werden.“ Konzentration auf die „Lesefrühförderung“ (== von Geburt an).	http://www.stadtbibliothek-brilon.de/ [08.05.2007]
Stadtbibliothek Celle	„Als öffentliche Bibliothek hat sie die Aufgabe, die Informationsbedürfnisse der gesamten Bevölkerung zu erfüllen. Sie bietet Ihnen Informationen und Medien für die schulische und berufliche Ausbildung, für die Weiterbildung und das ‚lebenslange Lernen‘ und ebenso für Hobby und Freizeit, Alltagsmanagement und Ihre individuelle Persönlichkeitsentwicklung.“	http://www.celle.de/index_2.php?La=1&NavID=342.191.1 [09.05.2007]
Stadtbibliothek Chemnitz	„Die Stadtbibliothek Chemnitz ermöglicht allen Bürgern gleiche Chancen auf freie Information, individuelle und lebenslange Bildung. Sie unterstützt die schulische und berufliche Aus- und Weiterbildung und unterbreitet Angebote zur kulturellen Lebens- und Freizeitgestaltung. Die Stadtbibliothek Chemnitz fördert sowohl das Lesen als Grundlage aller Bildung als auch die Orientierung in der Medienlandschaft und deren kreativen Gebrauch.“ Abstimmung mit dem Programm der Volkshochschule – Projekt Lernort Bibliothek	http://www.stadtbibliothek-chemnitz.de/ [09.05.2007]
Stadt- und Regionalbibliothek Cottbus	Teilnahme am Bildungsnetzwerk Lernende Lausitz. (http://www.lernende-lausitz.de/)	http://www.bibliothek-cottbus.de/ [09.05.2007]
Stadtbibliothek Darmstadt	„Die Stadtbibliothek Darmstadt als Bildungs- und Kultureinrichtung der Wissenschaftsstadt Darmstadt vermittelt Medien, Informationen und Wissen für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen.“	http://www.stadtbibliothek.darmstadt.de/ [09.05.2007]
Kreisbibliothek Daun	Im Schulzentrum gelegen.	http://www.daun.de/vgv_daun/kultur/index.php3 [09.05.2007]
Jugendbibliothek Deggenhausertal	Reine Jugendmediothek.	http://www.deggenhausertal.de/vorlagen/artikel.php?i_id=020402 [09.05.2007]
Anhaltischen Landesbücherei Dessau	Explizite Zielgruppe „Kita-Schule“.	http://www.dessau.de/index.asp?MenuID=413&SubPage= [09.05.2007]
Stadtbibliothek Ditzingen	„Durch ihre Angebote trägt die Stadtbibliothek Ditzingen bei zu: Orientierung und freier Meinungsbildung in einer demokratischen Gesellschaft	http://www.bibliothek-ditzingen.de/ [09.05.2007]

Bibliothek	Hinweise auf Bildungsaktivitäten oder Kooperationen	Homepage [Datum der Sichtung]
	Aus- und Fortbildung Unterstützung und Ergänzung des pädagogischen Auftrags der Schulen Leseförderung Kompetenz im Umgang mit den unterschiedlichen Medien Bewältigung von Alltagsproblemen Kreativer Freizeitgestaltung	
Weiterbildungszentrum Dorsten	Einrichtung von „VHS und KULTUR“ der Stadt, zusammen mit VHS, Archiv und Gemeinschaftshaus.	http://www.dorsten.de/Vhs/Startseite.htm [09.05.2007]
Stadtbücherei Dülmen	Teilnahme an der Initiative Bildungspartner NRW Bibliothek und Schule.	http://www.duelmen.de/kultur_bildung/buecherei/ [09.05.2007]
Stadtbibliothek Duisburg	„Wir verstehen unsere Aufgabe als Unterstützung bei der gesellschaftlichen und persönlichen Orientierung, Alltagsbewältigung und Freizeitgestaltung, wesentlichen Baustein zur Verbesserung der Bildung und zum kulturellen Leben in unserer Stadt, [als] wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität in der Stadt Duisburg [.]“	http://www.duisburg.de/micro/stadtbibliothek/ [09.05.2007]
Regionalen Medienzentrum (Lutherstadt Eisleben)	„Lernende Region“, Fokus Lebenslanges Lernen.	http://www.mansfeldportal.de/portal/rmz/main.htm [10.05.2007]
Stadtbücherei Emden	Projekt der VHS Emden, aber nicht ersichtlich, ob dies einen Einfluss auf die Stadtbibliothek hat.	http://www.vhsemde.de/Redaktion/WYSE/Projekt/Buch/index.php [10.05.2007]
Stadtbibliothek Emsdetten	„Die Stadtbibliothek auf dem Weg zu einer Informations- und Bildungsbibliothek für die Bürgerinnen und Bürger Emsdettens[.]“ (http://www.emsdetten.de/staticsite/staticsite.php?menuid=120&topmenu=41&keepmenu=inactive , 10.05.2007)	http://www.emsdetten.de/magazin/magazin.php?menuid=47&topmenu=41 [10.05.2007]
Stadt- und Regionalbibliothek Erfurt	„Welche Bedeutung die Erfurter der Stadt- und Regionalbibliothek beimessen, zeigt sich auch im Jahr 2006 in der Nachfrage ihrer Leistungen und bestätigt damit aufs Neue ihren Status als moderne Bildungs- und Informationseinrichtung.“ (http://www.erfurt.de/imperia/md/content/veroeffentlichungen/bildung/sturbjahresbericht2006.pdf , 10.05.2007)	http://www.erfurt.de/ef/de/leben/bildung/bibliotheken/ [10.05.2007]
Kreis- und Stadtbibliothek Erkelenz	„Die Kreis- und Stadtbücherei Erkelenz ist eine öffentliche Einrichtung. Sie dient der Bildung und Fortbildung, der Information, der Förderung geistiger Arbeit, der musischen Beschäftigung und der Erholung.“	http://www.erkelenz.de/freizeit_bildung_kultur/Stadtbuecherei_Erkelenz.html [10.05.2007]
Stadtbücherei im Rathaus (Eschweiler)	„Die Stadtbücherei Eschweiler ist eine öffentliche Einrichtung der Stadt, die der Kultur, Bildung, Information und Freizeitgestaltung dient.“ (http://www.eschweiler.de/1181_2418.html , 10.05.2007)	http://www.eschweiler.de/bibliothek/ [10.05.2007]
Stadtbücherei Frankfurt / Main	Schulbibliothekarische Arbeitsstelle	http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2962&ffmpar[id_inhalt]=2374561 [11.05.2007]
Stadtbibliothek Freiburg	„Die Stadtbibliothek ist offen für alle! Sie bietet Medien und Informationen für alle Generationen zur Leseförderung, zum Alltagsmanagement, zum lebenslangen Lernen und zur kreativen Freizeitgestaltung.“	http://www.stadtverwaltung.freiburg.de/servlet/PB/menu/1142386_11/index.html [11.05.2007]
Stadtbücherei Freudenstadt	„Trotz wachsender Ansprüche der Leser und sinkenden finanziellen Mitteln der Stadt versuchen wir unseren Bildungsauftrag so gut wie möglich auszuführen.“	http://www.freudenstadt.info/index.phtml?La=1&NavID=611.168 [11.05.2007]
Stadt- und Schulbibliothek Fröndenberg	Kombinierte Stadt- und Schulbibliothek	http://www.froendenberg.de/rat_und_verwaltung/probuerger.php?produkt_detail.cfm?Produkt_ID=269#top [11.05.2007]
Stadtbibliothek an der Aumühle (Fürstentfeldbruck)	„Der Auftrag der Bibliothek ist die Vorhaltung eines aktuellen, multimedialen Informationsangebotes zur Aus- und Weiterbildung, zur persönlichen und gesellschaft-	http://www.stadtbibliothek-fuerstentfeldbruck.de/ [11.05.2007]

Bibliothek	Hinweise auf Bildungsaktivitäten oder Kooperationen	Homepage [Datum der Sichtung]
	lich-politischen Orientierung, zur kreativen Freizeitgestaltung und zur Leseförderung als eine Grundlage zum lebenslangen Lernen.“ (http://www.stadtbibliothek-fuerstenfeldbruck.de/medientipps/index.html , 11.05.2007)	
Stadtbibliothek Gadebusch	„Die Stadtbibliothek Gadebusch hat das Ziel, mit einem öffentlich, allgemein zugänglichen Medienangebot einen entscheidenden Beitrag zur Erfüllung des Bildungs-, Kultur- und Informationsauftrages zu leisten.“	http://www.gadebusch.de/stadt/bibliothek.php [11.05.2007]
Stadtbücherei Geislingen	„Wir verstehen uns als Lernzentrum, zentrale Informationsvermittlungsstelle und kulturellen Erlebnisort. Mit unseren vielfältigen Medien zur Information, Aus- und Weiterbildung oder Freizeitgestaltung und mit unseren Auskünften rund um Medien und Informationen stehen wir allen Einwohnern Geislingens zur Verfügung.“	http://www.stadtbuecherei-geislingen.de/data/index.php [11.05.2007]
Stadtbücherei Gelsenkirchen	Zusammen mit dem Medienzentrum und der VHS im Bildungszentrum Gelsenkirchen untergebracht.	http://www.stadtbuecherei-ge.de/ [11.05.2007]
Gemeindebücherei Gemmrigheim	„Die Gemeindebücherei verfügt über ein vielfältiges Medienangebot für Freizeit, Unterhaltung, Aus- und Weiterbildung. Ergänzt wird der Buchbestand von einem Angebot an AV-Medien.“	http://gemmrigheim.com/buecherei/ [11.05.2007]
Stadt- und Kreisbibliothek Edlef Köppen (Genthin)	„Die Stadt- und Kreisbibliothek Genthin ist eine moderne Kultur- und Bildungseinrichtung, die Medien unterschiedlicher Art und Informationen aktuell, schnell und kostengünstig anbietet.“	http://www.bibliothek-genthin.de/ [11.05.2007]
Ortsbücherei Gerstetten	„Unsere Ortsbücherei bietet ein umfangreiches und vielseitiges Bildungsangebot für Leser aller Altersgruppen.“	http://www.gerstetten.de/einrbuecherei-ger.asp [11.05.2007]
Stadtbibliothek Gien-gen	„Lesenetz“ Schule/Kita/Bibliothek.	http://www.giengen.de/3311_DEU_WWW.php [11.05.2007]
Bücherei Grafenau	In der Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule untergebracht.	http://www.grafenau-wuertt.de/stellt_sich/buecherei.asp [11.05.2007]
Stadtbibliothek Hans Fallada Greifswald	„Die Stadtbibliothek Hans Fallada gehört zu den zentralen öffentlichen Bildungs- und Kultureinrichtungen Greifswalds.“ (http://stadtbibliothek.greifswald.de/wir-ueber-uns/index.html , 11.05.2007)	http://stadtbibliothek.greifswald.de/ [11.05.2007]
Kreismedienzentrum Nordwestmecklenburg (Grevenesmühlen)	„Das Kreismedienzentrum ist eine gemeinnützige öffentliche Einrichtung und ein Bildungs- und Kulturzentrum des Landkreises Nordwestmecklenburg und hat den Sitz in der Kreisstadt Grevesmühlen.“	http://kmz-nwm.de/ [11.05.2007]
Stadt- und Schulbibliothek Groitzsch	Kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.groitzsch.de/Bibliothek/bibliothek.html [12.05.2007]
Stadt- und Schulbibliothek Gunzenhausen	Kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.buecherei.gunzenhausen.de/ [12.05.2007]
Gemeinde- und Schulbücherei Guxhagen	Kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.guxhagen.de/oefentliche_Einrichtungen/Buechereien.html#a1412 [12.05.2007]
Schul- und Gemeindebibliothek Havixbeck	Kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.bibliothek.havixbeck.de/Content/default.asp [13.05.2007]
Stadtbücherei Hemau	„Sie [die Stadtbibliothek Hemau] dient durch ihre Bereitstellung von Medien und durch ihre Informationsvermittlung dem kulturellen Leben der Stadt sowie der allgemeinen Information, der Fort-, Aus- und Weiterbildung, dem Studium, der Berufsausübung und der Freizeitgestaltung der Bürger.“	http://www.stadt-hemau.de/hemau/sites/kult/biblio.htm [13.05.2007]
Stadtbibliothek Herten	Projekt „Medienpartner Bibliothek und Schule“.	http://www.herten.de/kultur/bibliothek/index.htm [14.05.2007]
Stadtbücherei Herzogenrath	„Die Stadtbücherei im Zentrum von Herzogenrath ist Anlaufstelle für alle, die unterschiedliche Medien zur Information, zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, für die schulische Arbeit und zur Freizeitgestaltung suchen.“	http://www.herzogenrath.de/index345-0.aspx [14.05.2007]

Bibliothek	Hinweise auf Bildungsaktivitäten oder Kooperationen	Homepage [Datum der Sichtung]
Gemeindebücherei Hesel	Im Schulzentrum untergebracht.	http://hesel.conne.net/index.php3?hid=01191&wid=553&sid=2146946375051429 [14.05.2007]
Bibliothek Höchberg	„Mit einem kundenorientierten multimedialen Angebot ist die Bibliothek ein zeitgemäßes Zentrum populärer Unterhaltung und individueller Bildung; über den Service der Fernleihe stellt die Bibliothek auch Literatur zur beruflichen Fortbildung zur Verfügung.“	http://www.hoechberg.de/sites/gensite.asp?SID=cms140520071403558194543&Art=032:429 [14.05.2007]
Stadtbücherei Homberg	„Die Stadtbücherei Homberg ist eine öffentliche Einrichtung der Kreisstadt Homberg (Efze) mit der Aufgabe, den Bürgerinnen und Bürgern ein grundlegendes und zugleich vielfältiges Medienangebot für Freizeit, Bildung und Kultur zur Verfügung zu stellen.“	http://www.homberg-efze-kreisstadt.de/kultur/buch.htm [14.05.2007]
Stadtbibliothek Hoyerswerda	Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule“.	http://www.hoyerswerda.de/bildfreizeit/stadtbibliothek/bf_bi_start.htm [14.05.2007]
Kreisbücherei Ilsede	„Es gibt drei wichtige Aufgabengebiete: - Bildungsauftrag (z.B. Leseförderung, Vermittlung von Medienkompetenz) - Informationsauftrag (z.B. für Schule und Beruf) - Freizeitgestaltung (z.B. für Reisen, Hobbys)“	http://www.kreisbuecherei-ilsede.de/ [14.05.2007]
Stadtbibliothek Itzehoe	„Die Itzehoer Stadtbibliothek hat sich in den letzten Jahren zu einem Bildungszentrum entwickelt. Hier wird nicht nur ein umfangreiches Angebot an Büchern, Zeitschriften, Zeitungen und AV-Medien vorgehalten, die Stadtbibliothek versteht sich auch als Fort- und Weiterbildungseinrichtung, die an der freien Meinungsbildung mitwirkt und Kommunikationsmöglichkeiten für alle Bevölkerungsgruppen anbietet.“	http://www.itzehoe.de/ltzehoe/Freizeit/Stadtbibliothek/ [14.05.2007]
Ernst Abbe Bücherei (Jena)	„Wir verstehen uns als moderne Dienstleistungseinrichtung für die Bereiche der Bildung, Information, Kommunikation und Freizeitgestaltung.“	http://www.jena.de/sixcms/detail.php?id=48399&_nav_id1=49558&lang=de [14.05.2007]
Büchereien Karlsbad	Gemeindebücherei im Schulzentrum untergebracht.	http://www.karlsbad.de/webseite/rathaus/behoerden/buecherei [15.05.2007]
Stadtbibliothek Kassel	„Sie [die Stadtbibliothek, K.S.] versteht sich als modernes Dienstleistungszentrum für Informationen, Bildung, Kultur und Freizeit. Ihre Aufgabe ist es, eine möglichst umfassende Medienversorgung der BürgerInnen zu gewährleisten.“	http://www.stadt-kassel.de/minniwebs/stadtbib/ [15.05.2007]
Stadtbibliothek Kehl	„Unser zentraler Auftrag ist es, eine selbstverständliche Anlaufstelle für Information, Bildung und Freizeitgestaltung zu sein. Eine gut ausgestattete Bibliothek bietet Orientierung in der Medienvielfalt, fördert die Medienkompetenz des Einzelnen und fungiert als individuelle Bildungseinrichtung.“	http://www.stadtbibliothek.kehl.de/ [15.05.2007]
Bücherei Kernen	„Die öffentlichen Büchereien in Kernen sind Orte der Begegnung und der Kommunikation. Sie bieten Interessierten den Zugang zu Informationen, Bildung und Kultur.“	http://www.kernen.de/ceasy/modules/cms/usage.main.php5?cPagelD=24 [15.05.2007]
Öffentliche Büchereien Kürten	Im Schulzentrum untergebracht.	http://www.kuerten.de/buergerinfo/buechereien.htm [18.05.2007]
Stadtbücherei Landshut	Dezentrale Einrichtung mit Schul- und kombinierten Schul- und Öffentlichen Bibliotheken.	http://www.landshut.de/php3/pages/article.php3?ident=3:7:0&id=14266&vice=vice&abra=3&beta=7&panel=3 [18.05.2007]
Stadtbücherei Löhne	„Die Stadtbücherei Löhne besteht aus einer Hauptstelle in Löhne-Bahnhof und zwei Zweigstellen, die in Gohfeld und Mennighüffen in Schulen untergebracht sind. Auf diese Weise ist es möglich, die Bevölkerung flächendeckend mit Medien zur Aus-, Fort- und Weiterbildung und Freizeitgestaltung zu versorgen.“	http://www.loehne.de/index.phpml?La=1&NavID=430.44 [19.05.2007]

Bibliothek	Hinweise auf Bildungsaktivitäten oder Kooperationen	Homepage [Datum der Sichtung]
Stadtbibliothek Lörrach	Bildungsinitiative der Stadt Lörrach, Lesestadt Lörrach, Projekt Cooltour. „Partner von Bildung und Erziehung Die Stadtbibliothek ist ein wichtiger Partner von Bildung und Erziehung, zu ihren Hauptaufgaben gehört die Zusammenarbeit mit Schulen und Kindergärten. Leseförderung, Informations- und Medienkompetenz sind ihre Stärken und Kinder und Jugendliche gehören zu ihren wichtigsten Nutzern.“	http://www2.loerrach.de/bibliothek/ [19.05.2007]
Ortsbücherei Magstadt	„Die Ortsbücherei Magstadt wurde vor 30 Jahren gegründet und präsentiert sich heute als moderne Bildungs- und Kultureinrichtung.“	http://www.magstadt.de/index.php?id=40 [19.05.2007]
Bücherei Elbmarsch	In der Grundschule untergebracht.	http://www.samtgemeinde-elbmarsch.de/internet/page.php?navID=4000108&site=4000025&typ=2 [20.05.2007]
Stadtbücherei Meersburg	Teilnahme am Projekt "http://www.lernsee.de"	http://www.meersburg.de/c-sys/modules/cms/usage.-main.php5?cPagelId=68 [20.05.2007]
Stadtbibliothek Memmingen	"Zentrale Schulbibliothek"	http://www.memmingen.de/stadtbibliothek.html [20.05.2007]
Bücherei Menden	Teilnahme am Projekt Bildungspartner "Bibliothek und Schule".	http://www.menden.de/kfb/kultur/buecherei/index.php [20.05.2007]
Stadtbücherei Mengen	Zusammen mit der VHS in einem Haus untergebracht.	http://www.mengen.de/wDeutsch/buecherei/index.php?navid=58 [20.05.2007]
Stadtbücherei Mindelheim	„Liebe Besucherinnen und Besucher, die Stadtbücherei der Stadt Mindelheim ist eine öffentliche Einrichtung, die von der Stadt Mindelheim getragen wird. Sie dient jedermann zur allgemeinen, schulischen und beruflichen Information und Bildung sowie zu Freizeit Zwecken.“	http://www.mindelheim.de/content/view/128/252/ [20.05.2007]
Stadtbibliothek Minden	Teilnahme am Projekt „Medienpartner Bibliothek und Schule“.	http://www.minden.de/sites/kultur/bibliothek.html [20.05.2007]
Stadtbibliothek Mönchengladbach	„Wer Medien zur Unterhaltung und Entspannung sucht, seine Allgemeinbildung erweitern, sich fortbilden oder fachlich-wissenschaftlich informieren möchte, dem bietet die Stadtbibliothek Mönchengladbach ein vielfältiges Angebot.“ (http://www.moenchengladbach.de/set/set.-php?cont=bildung_bibliotheken , 20.05.2007)	http://www.hbz-nrw.de/kunden/gast/Moenchengladbach/ [20.05.2007]
Stadtbibliothek Mügeln	„Die Stadtbibliothek ist seit Ende 1997 in einem renoviertem Gebäude unmittelbar am Rathaus untergebracht. Aus einer alten unsanierten Wohnung wurde eine ansprechende Kultur- und Bildungseinrichtung geschaffen, die von den Bürgern der Stadt und ihren Ortsteilen gern angenommen wird.“	http://www.stadt-muegeln.de/index.php?sitennr=124 [20.05.2007]
Kinder- und Jugendbibliothek Nehren	Mit der VHS in einem Gebäude untergebracht.	http://www.nehren.de/data/volkshochschule.php [20.05.2007]
Stadtbibliothek Neuenburg	Mit der VHS in einem Gebäude untergebracht.	http://www.neuenburg.de/servlet/PB/menu/1126375_11/index.html [20.05.2007]
Bibliothek des Amtes Neuhausen	„Die Bibliothek im Jahre 2008 ist Kultur- und Bildungsstätte zugleich. Im Amt Neuhausen ist sie zugleich die einzige kombinierte Kultur- und Bildungsstätte für die einheimische Bevölkerung.“	http://www.bibliothek-neuhardenberg.de/ [20.05.2007]
Bibliothek Neunkirchen	Teilnahme am Projekt „Bildungspartner Bibliothek und Schule“.	http://www.neunkirchen-siegerland.de/standard/page.sys/435.htm [20.05.2007]
Stadtbibliothek Neuss	„Sie [die Stadtbibliothek Neuss, K.S.] sichert zur Aus- und Weiterbildung, Information und Freizeitgestaltung die Medienversorgung der Bürgerinnen und Bürger der Stadt Neuss und darüber hinaus der Region in einer angemessenen, qualitätsvollen und aktuellen Medien-“	http://www.stadtbibliothek-neuss.de/ [20.05.2007]

Bibliothek	Hinweise auf Bildungsaktivitäten oder Kooperationen	Homepage [Datum der Sichtung]
	vielfalt. " (http://www.stadtbibliothek-neuss.de/pdf/Jahresbericht%202005.pdf , 20.05.2007)	
Euregio-Bücherei (Nordhorn)	„Die EUREGIO-Bücherei, Stadt- und Kreisbücherei in Nordhorn, dient als Öffentliche Bibliothek der Ausbildung, der Fort- und Weiterbildung sowie der sinnvollen Freizeitgestaltung.“	http://now.nordhorn.de/avant.cms/content/artikel.php?id=308&op=5&opt=30&li=2 [21.05.2007]
Gemeinde- und Schulbibliothek Oberhaching	Kombinierte Gemeinde- und Schulbibliothek.	http://www.oberhaching.de/content/kultur_biblio/bibliothek.html [21.05.2007]
Stadtbibliothek Oberhausen	„Sie ermöglicht und unterstützt als Bürgerinformationszentrum die freie Meinungsbildung und die praktische Lebensorientierung und sie fördert und unterstützt als Bildungszentrum die schulische und berufliche Ausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung.“	http://bibliothek.oberhausen.de/ [22.05.2007]
Öffentliche Schulbibliothek Oberkrämer	Kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.oberkraemer.de/5/53/53.htm [22.05.2007]
Bibliothek Osterburg	"Unser Service: Beratung, Information, Bildung, Kommunikation und Erlebnis in einem Haus." (http://bibliothek.osterburg.de/angebote.html , 22.05.2007)	http://bibliothek.osterburg.de/ [22.05.2007]
Öffentliche Büchereien Osterburken	Im Ganztagsgymnasium untergebracht.	http://www.osterburken.de/bibliothek.html [22.05.2007]
Mediothek Pliezhausen	Kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.mediothek-pliezhausen.de/ [22.05.2007]
Bücherei Pretzschendorf	In der Grundschule untergebracht.	http://www.pretzschendorf.de/showobject.phtml?La=1&object=tx 678.17.1&NavID=678.8 [22.05.2007]
Stadtbibliothek Rathenow	Zusammen mit der Volkshochschule in einer Einrichtung untergebracht.	http://www.mkvhs.homepage.t-online.de/Bibliothek.htm [23.05.2007]
Stadtbibliothek Renningen	In der Realschule untergebracht.	http://www.renningen.de/cms/index.php?id=117 [23.05.2007]
Stadtbibliothek Rheine	Teilnahme am Landesprojekt "Schule und Bibliothek" (Nordrhein-Westfalen).	http://www.rheine.de/staticsite/staticsite.php?menuid=494&topmenu=13&keepmenu=inactive [23.05.2007]
Friedrich Wilhelm von Reden-Bibliothek (Rüdersdorf bei Berlin)	"Bildung – Information – Kommunikation -Unterhaltung" (Untertitel der Bibliothek, http://home.arcor.de/kulturhaus/Bibliothek/startallg.htm , 23.05.2007)	http://www.bibliothek-ruedersdorf.de/ [23.05.2007]
Stadt- und Gymnasialbibliothek Ruhla	Kombinierte Stadt- und Gymnasialbibliothek.	http://www.ruhla.de/scripts/angebote/787 [23.05.2007]
Stadtbibliothek Salzgitter	Eine Filiale (von dreien) ist eine kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.salzgitter.de/rathaus/fachdienstuebersicht/stadtbibliothek/index.php [24.05.2007]
Stadt- und Kreisbibliothek Salzwedel	Filiale in einer Grundschule.	http://www.kultour-saw.de/index.php?op=4 [24.05.2007]
Bibliothek Seiffen	„Sie [die Bibliothek Seiffen, K.S.] ist eine unverzichtbare Einrichtung für Bildung, Kultur und Freizeit. Die Bibliothek hat die vorrangige Aufgabe, verschiedenste Medien für die gesamte Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen und so der allgemeinen Information, politischen und beruflichen Bildung, der Kommunikation sowie der Unterhaltung und den Freizeitinteressen der Bürger zu dienen.“	http://www.seiffen.de/bibliothek.cfm [24.05.2007]
Stadtbücherei im Landsbergschen Hof (Stadthagen)	„Die Stadtbücherei Stadthagen bietet als öffentliche Einrichtung der Stadt Stadthagen den Bürgerinnen und Bürgern ein vielfältiges Angebot. Sie dient der allgemeinen Bildung, der Aus- und Fortbildung, der Information und der Freizeitgestaltung.“	http://www.stadthagen.de/city_info/anzeige/redaktionssystem/main/show.cfm?region_id=228&lang_id=1&id=9139&modul_id=5 [25.05.2007]
Gemeindebibliothek Steinhagen	„Der benutzerorientierte Bestand [der Bibliothek, K.S.] soll	http://www2.gemeinde-stein-hagen.de/bildung_erziehung/s

Bibliothek	Hinweise auf Bildungsaktivitäten oder Kooperationen	Homepage [Datum der Sichtung]
	einen Beitrag leisten zur freien Meinungsbildung Unterstützung bei persönlichem Engagement gewährleisten Hilfe bieten für lebenslanges Lernen einen Beitrag leisten zu sinnvoller Freizeitgestaltung Hilfe bieten zur Selbsthilfe im Alltag Lesen fördern“	p_auto_114174.cfm? ag=769&sr=9864&pfad=bil- dung_erziehung&part=screen [01.06.2007]
Bibliothek Stuhr	„Die Bibliothek leistet mit ihrem Medienangebot an Büchern, audiovisuellen Medien, Spielen und Zeitschriften einen wesentlichen Beitrag zur Bildung, Information, Kommunikation und Freizeitgestaltung aller Stuhrer Einwohner/innen.“	http://www.stuhr.de/Kultur/Bibliothek/Allgemein.asp [25.05.2007]
Stadtbücherei Stuttgart	„Die Stadtbücherei Stuttgart heißt die Zukunft willkommen. Sie positioniert sich mit innovativen Konzepten und Projekten in der Wissensgesellschaft und knüpft, zusammen mit den Bildungs- und Kultureinrichtungen, in Stadt und Region neue Wissensnetze.“ Einrichtung von Lernateliers.	http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/ [25.05.2007]
Schul- und Samtgemeindebücherei	Kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.tarmstedt.de/db/lt/ waswoergebnis.cfm? DID=541170 [25.05.2007]
Stadt- und Schulbücherei Taunusstein	Kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.taunusstein.de/index.php?id=449 [25.05.2007]
Stadtbücherei Traunstein im Kulturzentrum	„Die Stadtbücherei Traunstein gilt in ihrer Funktion als öffentliche Bibliothek als wichtigste außerschulische Bildungseinrichtung.“	http://www.traunstein.de/index/verwalt/einrich/buecherei/ stadtbuecherei%20neu.htm [25.05.2007]
Stadtbibliothek Trebsen	„Die Stadtbibliothek Trebsen ist eine Kultur-, Bildungs-, Informations- und Freizeiteinrichtung für alle Altersgruppen.“	http://www.trebsen.de/03-bildung/bibo.php [25.05.2007]
Bücherei für Stadt und Kreis Uelze	Die Bücherei betreibt mehrere Schulbibliotheken.	http://www.uelzen.de/index.htm?baum_id=3746&inhalt_id=87842 [25.05.2007]
Zentrum für Information und Bildung (Unna)	Gemeinsame Einrichtung mit Volkshochschule, Stadtbibliothek, Stadtarchiv, Kulturbereich und i-Punkt.	http://www.stadt-unna.de/zib/default.htm // http://www.stadt-unna.de/zib/stadtbibliothek/index2.htm [26.05.2007]
Stadtbibliothek Unterschleißheim	„Über 52.000 Medien für die schulische und berufliche Aus- und Weiterbildung, zur Information, sowie zur kreativen Freizeitgestaltung und Unterhaltung werden bereitgestellt.“	http://www.forum-unterschleissheim.de/bibliothek/ [26.05.2007]
Öffentliche Büchereien St. George Verden	„Sie [die Öffentliche Bibliothek, K.S.] dient der allgemeinen Bildung, Fortbildung, Information und Unterhaltung durch die Bereitstellung und Ausleihe von Medien.“	http://www.buecherei-vreden.de/ [26.05.2007]
Stadtbücherei Waldenbuch	Gesondert erwähnter Literaturkurs (informelle Gesprächsrunde).	http://www.waldenbuch.de/servlet/PB/menu/1069639_1/index.html [26.05.2007]
Stadtbibliothek Weida	„Die Stadtbibliothek Weida dient allen Bürgerinnen und Bürgern für ihre schulische und berufliche Aus- und Weiterbildung, sowie für eine kreative Freizeitgestaltung und Unterhaltung.“ (http://www.weida.de/weida/Buecherei/biblio1.html, 26.05.2007)	http://www.weida.de/index_bibliothek.htm [26.05.2007]
Ortsbücherei Weissach im Tal	Kombiniert Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.weissach-im-tal.de/servlet/PB/menu/1153108/index.html [26.05.2007]
Bücherei Wendeburg	Kreis- und Schulbücherei im Schulzentrum untergebracht.	http://www.aueschule-wendeburg.de/ [26.05.2007]
Büchereien Wennigsen	Eine von zwei Bibliotheken ist im Gebäude der Gesamtschule untergebracht.	http://www.wennigsen.de/gemwen/index.php?id=152 [27.05.2007]
Bibliothek im Schulzentrum Wörrstadt	Kombiniert Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.vgwoerrstadt.de/showobject.phtml?La=1&object=tx 428.133.1&NavID=428.84 [29.05.2007]

Bibliothek	Hinweise auf Bildungsaktivitäten oder Kooperationen	Homepage [Datum der Sichtung]
Marktbücherei Wolnzach	VHS-Kurse direkt auf der Bibliothekshomepage verlinkt und mit Anmeldemöglichkeit versehen.	http://www.marktbuecherei-wolnzach.de/ [29.05.2007]
Stadtbücherei Würselen	Teilnahme an der Landesinitiative Bildungspartner NRW - Bibliothek und Schule.	http://www.stadtbuecherei-wuerselen.de [29.05.2007]
Stadtbücherei Würzburg	„ Sie [die Bücherei, K.S.] sichert zur Bildung, Information, Kommunikation und Freizeitgestaltung die Medienversorgung der Bürger in einer angemessenen, qualitätsvollen und aktuellen Medienvielfalt.“	http://www.wuerzburg.de/buerger/kultur/buecherei/81,629.html [29.05.2007]
Stadtbibliothek Wuppertal	Teilnahme am Projekt „Medienpartner Bibliothek und Schule“.	http://www.wuppertal.de/stadtbib/ [29.05.2007]
Bibliothek in der Grundschule Zöblitz	Kombinierte Schul- und Öffentliche Bibliothek.	http://www.zoeblitz.de/stadtverwaltungseite.htm [29.05.2007]

Anhang B: Tabellarische Darstellung der dokumentierten Ansätze von Spiralcurricula Bibliothek-Schule

In der folgenden Darstellung werden die unterschiedlichen, bislang veröffentlichten Ansätze der *Spiralcurricula Bibliothek-Schule* gegeneinander gestellt. Die Aufgabenstellung und die Vorstellungen, wie diese Spiralcurricula die Zusammenarbeit von Schulen und Bibliotheken einerseits und die bibliotheksspezifischen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen andererseits verbessern sollen, wurden in der vorliegenden Arbeit dargestellt und kritisiert.⁴⁸¹ Im Folgenden werden die publizierten Curricula mithilfe einer tabellarischen Darstellung systematisiert. Dabei wurde als Orientierungswert auf die Schulklassen des deutschen Schulsystems zurückgegriffen.

Auffällig ist, dass die verwendete Terminologie, die angebotenen Inhalte und die Altersgruppen, welche durch die jeweiligen Spiralcurricula erreicht werden sollen, vollkommen divers sind. Der Hoffnung, dass sich durch die Spiralcurricula eine gewisse Einheitlichkeit der bibliothekarischen Anstrengungen für Schülerinnen und Schüler erreichen lassen würde, lässt sich aufgrund der hier dargestellten Gegenüberstellung bislang widersprechen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurde die folgende Tabelle anhand der Stufen des deutschen Schulsystems in Kindergarten, Vorschule und Primarstufe einerseits und Sekundarstufe I und II andererseits unterteilt, wobei die Primarstufe hier mit der vierten Klasse als abgeschlossen gilt, obwohl in den Bundesländern Berlin und Brandenburg diese Stufe auch die Klassen fünf und sechs umfasst.

Tabelle Teil 1 (Kindergarten, Vorschule, Primarstufe)

	Kindergarten	Vorschulkin- der	1.Klasse	2.Klasse	3.Klasse	4.Klasse
Bremen ⁴⁸²	ersten, positiven Kontakt zur Bibliothek herstellen	-	Ort kennen lernen, an dem Kinder Erstlesebücher ausleihen können	sich im Bibliotheksraum orientieren, mit den wichtigsten Benutzungsregeln vertraut machen	Medienvielfalt der Bibliothek erleben, an einem Thema arbeiten	Wissen über die Bibliothek festigen
Brilon ⁴⁸³	-	-	-	Kennen lernen der Bibliothek und der Räumlichkeiten	-	Nutzung und Orientierung in der Bibliothek
Frankfurt am Main ⁴⁸⁴	-	-	Leseinteresse wecken, Lesemotivation, Lesekompetenz und Leselernprozesse fördern, Bibliotheksinteresse und Bibliothekskompetenz entwickeln, soziale, kreative und kognitive Kompetenzen fördern, Sprachförderung unterstützen	Leseinteresse, Lesemotivation und Lesekompetenz ausbauen/festigen, Informationskompetenz entwickeln, Bibliotheksinteresse und Bibliothekskompetenz ausbauen, soziale, kreative und kognitive Kompetenzen fördern, Sprachförderung unterstützen		

481 Vgl. Kapitel 2.1.2.4 und Abbildung 3, Seite 66. Siehe auch: *Hachmann / Hofmann (2007)*.

482 Stadtbibliothek Bremen (2006) / Das Bremer Spiralcurriculum - eine Präsentation für MultiplikatorInnen. - http://www.schulmediodiothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Bremen.pdf [01.12.2007]

483 Stadtbibliothek Brilon (2007) / Spiralcurriculum Lese- und Informationskompetenz und Ziele- und Maßnahmenkatalog der Stadtbibliothek Brilon : Spiralcurriculum Lese- und Informationskompetenz. - http://www.schulmediodiothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Brilon.pdf [01.12.2007]

484 Hoffman, Helga (Hrsg.) ; Stadtbücherei Frankfurt am Main, Schulbibliothekarische Arbeitsstelle (2007) / sba-Curriculum : Bibliotheksziele und Praxisbausteine (Jahrgangsstufe 1 – 6). - http://www.schulmediodiothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Frankfurt.pdf [01.12.2007]

	Kindergarten	Vorschulkin- der	1.Klasse	2.Klasse	3.Klasse	4.Klasse
Gunzenhausen ⁴⁸⁵	-	-	Leseinteresse entwickeln, Texte lesen und gestalten, neugierig auf Bücher machen		Leseinteresse weiterentwickeln, mit Textsorten und Büchern umgehen	Leseinteresse vertiefen, mit Textsorten und Büchern umgehen
Hamburg ⁴⁸⁶	Affinität zum Lesen anregen	vorgeschrieben (von der Bildungsbehörde) ist ein Besuch in den Bücherhallen	Kennen lernen der Benutzungsregeln und Aufstellungsordnungen der Medien			Medienangebot kennen und für die Freizeit- und Schulbedürfnisse nutzen
Herne ⁴⁸⁷	spielerisches Kennenlernen	-	Entwicklung der Lesemotivation	Festigung der Lesemotivation	Entwicklung der Lesekompetenz	Festigung der Lesekompetenz
Hilden ⁴⁸⁸	Erstkontakt mit der Bücherei		Aufbau und Funktion einer Bücherei kennenlernen	Auffinden von Medien	Unterricht in einer Bibliothek	
Münster ⁴⁸⁹	-	Bücherei entdecken			Stationen lernen, selbst gesteuertes Lernen (3. bis 6. Klasse)	
Oldenburg ⁴⁹⁰	-	-	Kennen lernen der Öffentlichen Bibliothek, ihres Bestandes und ihrer Nutzungsbedingungen			
Schleswig-Holstein ⁴⁹¹	-	-	Bibliothek kennenlernen, Schwellenängste abbauen, Lese-lust anregen	Vertiefung des „Stoffes“ der 1. Klasse	eigenständige Nutzung der Bibliothek, Textsorten und Autoren/Autorinnen kennen	
Villingen-Schwenningen ⁴⁹²	-	-	-	Basis-Leseförderung, Bibliothekskenntnisse	-	Basis-Leseförderung, Bibliothekskenntnisse

485 [Stadt- und Schulbücherei Gunzenhausen] (ohne Datum) / SpiralCurriculum Deutsch. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Gunzenhausen.pdf [01.12.2007]

486 Bücherhallen Hamburg (2006) / Das Bibliotheksscurriculum der Bücherhallen Hamburg. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Hamburg.pdf [01.12.2007]

487 Stadtbibliothek Herne (ohne Datum) / Leseförder-Curriculum. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Herne.pdf [01.12.2007]

488 Kooperationsvereinbarung zwischen Stadt Hilden, Stadtbücherei und Adolf-Kolping-Schule, Astrid-Lindgren-Schule, Walter-Wiederhold-Schule, Schule am Elbsee, Adolf-Reichwein-Schule, Wilhelm-Hüls-Schule, GGS Schulstraße, GGS Walder Straße, Schule im Kalstert, Wilhelm-Busch-Schule, Ferdinand-Lieven-Schule, Theodor-Heuss-Schule, Albert-Schweitzer-Schule, Wilhelm-Fabry-Realschule, Theresenschule, Helmholtz-Gymnasium, Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium : Anlage zur Kooperationsvereinbarung (ohne Datum). - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Hilden_Anlage.pdf [01.12.2007]. Nicht in der gesamten Untergliederung darstellbar.

489 Stadtbücherei Münster (2007) / „Klasse(n) Führungen, sprechen Sie uns an!“ : Führungen für Schulklassen ; Ein flexibles Baustein-Konzept der Stadtbücherei Münster für die Klassen 1 bis 7. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Muenster.pdf [01.12.2007]. - Darstellung relativ vereinfacht. Das Konzept orientiert sich stark an der jeweiligen tatsächlichen Vorkenntnis der Kinder und Jugendlichen.

490 Landesbibliothek Oldenburg (ohne Datum) / Schule und Bibliothek : Bildungspartner für Lese- und Informationskompetenz. - <http://www.oldenburger-bibliotheken.de/htms/angebote/angebot.htm> [03.12.2007]

491 Arbeitsstelle Bibliothek und Schule des Büchereivereins Schleswig-Holstein [Hrsg.] (2006) / Verankerung der Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken und Schulen in den Lehrplänen Schleswig-Holsteins und den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. - [Arbeits- und Informationsmaterialien ; 1]. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Schleswig-Holstein.pdf [03.12.2007]

492 Stadtbibliothek Villingen-Schwenningen (2005) / Spiralcurriculum : Bausteine der Leseförderung Angebote zu dem Bildungsplan ; Grundschule. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Villingen-Schwenningen_Grundschule.pdf [03.12.2007]. Stadtbibliothek Villingen-Schwenningen (2005) / Spiralcurriculum : Bausteine der Leseförderung Angebote zu dem Bildungsplan ; Hauptschule (Hauptschule und Hauptschule mit Werkrealschule). - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Villingen-Schwenningen_Hauptschule.pdf [03.12.2007]. Stadtbibliothek Villingen-Schwenningen (2005) / Spiralcurriculum : Bausteine der Leseförderung Angebote zu dem Bildungsplan ; Realschule. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Villingen-Schwenningen_Realschule.pdf [03.12.2007]. Stadtbibliothek Villingen-Schwenningen (2005) / Spiralcurriculum : Bausteine der Leseförderung Angebote zu dem Bildungsplan ; Allgemein bildendes Gymnasium. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Villingen-Schwenningen_Gymnasium.pdf [03.12.2007]

	Kindergarten	Vorschulkin- der	1.Klasse	2.Klasse	3.Klasse	4.Klasse
Warendorf ⁴⁹³	-	-	Kennen lernen einer Bibliothek, „Bücher machen Spaß“	Ordnung und Nutzung einer Bücherei	Vertiefung Ordnung und Nutzung einer Bücherei	Zusammenfassende Wiederholung Aufbau und Nutzung einer Bibliothek

Tabelle Teil 2 (Sekundarstufe I und II)

	5.Klasse	6.Klasse	7.Klasse	8.Klasse	9. Klasse	10.Klasse	11.Klasse	12.Klasse/13.Klasse
Bremen ⁴⁹⁴	Wissen über Bücher erweitern (Inhaltsverzeichnis, Kapitel, Verlag etc.)	Kreativer Zugang zu Büchern	verschiedene Informationsmittel kennen lernen, medienvergleichende Recherche trainieren	-	-	-	-	-
Brilon ⁴⁹⁵	Möglichkeiten des Wissenserwerbs und Recherche kennen lernen	-	Recherchieren üben	-	-	-	-	Recherche üben (für Facharbeit)
Frankfurt am Main ⁴⁹⁶	Lesemotivation und Lesekompetenz vertiefen, Informationskompetenz entwickeln, Bibliotheksmotivation erhalten, Bibliothekskompetenz vertiefen, soziale, kreative und kognitive Kompetenzen fördern, Sprachförderung unterstützen	-	-	-	-	-	-	-

493 Stadtbücherei Warendorf (ohne Datum) / Training Informationskompetenz. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Warendorf.pdf [03.12.2007]

494 Stadtbibliothek Bremen (2006) / Das Bremer Spiralcurriculum - eine Präsentation für MultiplikatorInnen. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Bremen.pdf [01.12.2007]

495 Stadtbibliothek Brilon (2007) / Spiralcurriculum Lese- und Informationskompetenz und Ziele- und Maßnahmenkatalog der Stadtbibliothek Brilon : Spiralcurriculum Lese- und Informationskompetenz. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Brilon.pdf [01.12.2007]

496 Hoffman, Helga (Hrsg.) ; Stadtbücherei Frankfurt am Main, Schulbibliothekarische Arbeitsstelle (2007) / sba-Curriculum : Bibliotheksziele und Praxisbausteine (Jahrgangsstufe 1 – 6). - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Frankfurt.pdf [01.12.2007]

	5.Klasse	6.Klasse	7.Klasse	8.Klasse	9. Klasse	10.Klasse	11.Klasse	12.Klasse/13.Klasse
Gunzenhausen ⁴⁹⁷	Zugang zu literarischen Texten finden, Bücher lesen	Zugang zu literarischen Texten finden, Bücher lesen	Zugang zu literarischen Texten finden, Bücher lesen, Auseinandersetzung mit TV und Film	Zugang zu literarischen Texten finden, Bücher lesen, Auseinandersetzung mit journalistischen Texten	Zugang zu literarischen Texten finden, Bücher lesen, Auseinandersetzung mit Massenmedien		-	-
Hamburg ⁴⁹⁸	sich in der Bibliothek orientieren können, das Angebot (einschließlich des elektronischen) kennen, den Katalog verwenden können			Kooperation mit Schulen, um Informationskompetenzen und die Nutzung der Bibliothek zu verbessern				
Herne ⁴⁹⁹ Hilden ⁵⁰¹	Leselust erhalten	Vorlesewettbewerb	Erarbeiten eines Themas, Leselust erhalten	Erarbeiten eines Referats			Workshop zur Erarbeitung der Facharbeit	Facharbeit ⁵⁰²
Münster ⁵⁰³ Oldenburg ⁵⁰⁴		Recherchieren lernen	-	-	-		-	-
	Kennen lernen der Öffentlichen Bibliothek, ihres Bestandes und ihrer Nutzungsbedingungen						Kennen lernen der Öffentlichen Bibliothek, ihres Bestandes und ihrer Nutzungsbedingungen, Fernleihe, selbstständige Literaturrecherche, Nutzung einer Bibliothek als Ort konzentrierten Arbeitens, wissenschaftliche Arbeitstechniken	

497 [Stadt- und Schulbücherei Gunzenhausen] (ohne Datum) / SpiralCurriculum Deutsch. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Gunzenhausen.pdf [01.12.2007]

498 Bücherhallen Hamburg (2006) / Das Bibliothekscurriculum der Bücherhallen Hamburg. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Hamburg.pdf [01.12.2007]

499 Stadtbibliothek Herne (ohne Datum) / Leseförder-Curriculum. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Herne.pdf [01.12.2007]

500 Für weiterführende Schulen wird ein systematisches Konzept als „wünschenswert“ bezeichnet.

501 Kooperationsvereinbarung zwischen Stadt Hilden, Stadtbücherei und Adolf-Kolping-Schule, Astrid-Lindgren-Schule, Walter-Wiederhold-Schule, Schule am Elbsee, Adolf-Reichwein-Schule, Wilhelm-Hüls-Schule, GGS Schulstraße, GGS Walder Straße, Schule im Kalstert, Wilhelm-Busch-Schule, Ferdinand-Lieven-Schule, Theodor-Heuss-Schule, Albert-Schweitzer-Schule, Wilhelm-Fabry-Realschule, Theresienschule, Helmholtz-Gymnasium, Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium : Anlage zur Kooperationsvereinbarung (ohne Datum). - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Hilden_Anlage.pdf [01.12.2007]. Nicht in der gesamten Untergliederung darstellbar.

502 In einer steigenden Anzahl von Bundesländern sind in der Abschlussphase der Gymnasien und teilweise auch anderer Schultypen Facharbeiten, die von Schülerinnen und Schülern als wissenschaftliche Arbeit erstellt werden, vorgesehen oder möglich. Umfang, Wichtung und Ausgestaltung der Arbeiten sind ebenfalls unterschiedlich geregelt. Grundidee ist, Schülerinnen und Schüler möglichst vor der Hochschul- und Berufsausbildung die Erfahrung einer eigenständig erstellten wissenschaftlichen Arbeit machen zu lassen. In einigen Bundesländern hat dies zu einem „Ansturm“ von Schülerinnen und Schülern auf Hochschul- und große Öffentliche Bibliotheken geführt.

503 Stadtbücherei Münster (2007) / „Klasse(n) Führungen, sprechen Sie uns an!“ : Führungen für Schulklassen ; Ein flexibles Baustein-Konzept der Stadtbücherei Münster für die Klassen 1 bis 7. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Muenster.pdf [01.12.2007]. - Darstellung relativ vereinfacht. Das Konzept orientiert sich stark an der jeweiligen tatsächlichen Vorkenntnis der Kinder und Jugendlichen.

504 Landesbibliothek Oldenburg (ohne Datum) / Schule und Bibliothek : Bildungspartner für Lese- und Informationskompetenz. - <http://www.oldenburger-bibliotheken.de/htms/angebote/angebot.htm> [03.12.2007]

	5.Klasse 6.Klasse		7.Klasse 8.Klasse		9. Klasse	10.Klasse	11.Klasse	12.Klasse/13.Klasse
Schleswig-Holstein⁵⁰⁵	Erste Medien- und Recherchekompetenzen		fortgeschrittene Medien- und Recherchekompetenzen, zielgerichtete Nutzung von Bibliotheksangeboten		Bibliothek als Informationsquelle zur Berufswahl nutzen		Bibliothek als Recherchequelle, erste wissenschaftliche Recherche, Einblicke ins wissenschaftliche Bibliothekssystem	-
Villingen-Schwenningen⁵⁰⁶	-	Basis-Leseförderung, Bibliothekskenntnisse	-	Basis-Leseförderung, Bibliothekskenntnisse	-	Basis-Leseförderung, Bibliothekskenntnisse	-	-
Warendorf⁵⁰⁷	Schulisches Arbeiten, Lesekompetenz vertiefen, Nutzung der Bücherei	Medienkompetenz	Vertiefung Medienkompetenz	Vertiefung Medienkompetenz	-	-	-	-

505 Arbeitsstelle Bibliothek und Schule des Büchereivereins Schleswig-Holstein [Hrsg.] (2006) / Verankerung der Zusammenarbeit zwischen Bibliotheken und Schulen in den Lehrplänen Schleswig-Holsteins und den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. - [Arbeits- und Informationsmaterialien ; 1]. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Schleswig-Holstein.pdf [03.12.2007]

506 Stadtbibliothek Villingen-Schwenningen (2005) / Spiralcurriculum : Bausteine der Leseförderung Angebote zu dem Bildungsplan ; Grundschule. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Villingen-Schwenningen_Grundschule.pdf [03.12.2007]. Stadtbibliothek Villingen-Schwenningen (2005) / Spiralcurriculum : Bausteine der Leseförderung Angebote zu dem Bildungsplan ; Hauptschule (Hauptschule und Hauptschule mit Werkrealschule). - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Villingen-Schwenningen_Hauptschule.pdf [03.12.2007]. Stadtbibliothek Villingen-Schwenningen (2005) / Spiralcurriculum : Bausteine der Leseförderung Angebote zu dem Bildungsplan ; Realschule. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Villingen-Schwenningen_Realschule.pdf [03.12.2007]. Stadtbibliothek Villingen-Schwenningen (2005) / Spiralcurriculum : Bausteine der Leseförderung Angebote zu dem Bildungsplan ; Allgemein bildendes Gymnasium. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Villingen-Schwenningen_Gymnasium.pdf [03.12.2007]

507 Stadtbücherei Warendorf (ohne Datum) / Training Informationskompetenz. - http://www.schulmediothek.de/oeb_und_schule/spiralcurriculum/Warendorf.pdf [03.12.2007]

Anhang C: Aktuelle Bildungsstudien

In den letzten Jahren sind im Rahmen der Hinwendung zur empirischen Bildungsforschung und den darauf basierenden bildungspolitischen Weichenstellungen, eine Anzahl von Bildungsstudien durchgeführt worden, die über die Untersuchung von Einzelfällen hinausgehen. Teilweise erlangten auch Studien, die schon über einen längeren Zeitraum durchgeführt wurden, im deutschen Rahmen eine neue Bedeutung. Die Interpretation dieser Studien und die bildungspolitischen Aktivitäten, welche aus ihnen abgeleitet wurden, sind sehr uneinheitlich.

Nicht alle dieser Studien wurde in bibliothekarischen Debatten aufgegriffen, zumal keine eine direkte Aussage über Bibliotheken enthält. Da sie allerdings für die bildungspolitischen Debatten eine wichtige Diskussionsgrundlage darstellten, versuchten auch Bibliotheken und bibliothekarische Verbände, argumentativ an einige dieser Studien anzuschließen, obwohl diese Versuche inhaltlich oft sehr prekär waren.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden diese Studien als eine der Grundlagen zur Skizzierung des deutschen Bildungssystems genutzt, obwohl sie nicht vollständig im Text gewürdigt wurden. Diese fehlende Würdigung begründet sich aus dem Fokus der Arbeit auf bibliotheksbasierte Bildungsaktivitäten. Im Folgenden werden diese Studien, inklusive der in ihnen gewählten Methoden, ihrer Grenzen und ihrer Bedeutung in einer kurzen Übersicht dargestellt. Dabei erhebt diese Übersicht nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern beschränkt sich auf die in der vorliegenden Arbeit herangezogenen Studien. Allgemein kann für alle diese Studien gelten, dass sie immer nur einen Teilbereich von Bildung betrachten und jeweils einer speziellen Auffassung von Bildung folgen. Keine dieser Studien enthebt von einer eigenständigen Interpretation der in ihnen präsentierten Daten, ebenso deckt keine dieser Studien den gesamten Bildungsbereich oder alle verbreiteten Definitionen von Bildung ab. Insoweit ist keine dieser Studien oder der aus ihnen abgeleiteten bildungspolitischen Handlungsperspektiven selbsterklärend. Zudem ist all diesen Studien eigen, dass sie nicht originär von einer Verbindung von Bildungssystem und Bibliothekswesen ausgehen und deshalb jede argumentative Verbindung zwischen diesen beiden Bereichen, die auf diese Studien aufbaut, nachträglich hergestellt werden müsste.

Studie	
PISA (<i>Programme for International Student Assessment</i>)	<p>Die PISA-Studien sind die am intensivsten in der Öffentlichkeit wahrgenommenen Bildungsstudien, die in den letzten Jahren durchgeführt wurden. Projektioniert von der OECD sollen sie durch die Messung von Werten, die außerhalb der nationalen Bildungssysteme definiert werden, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse unterschiedlicher Schulsysteme ermöglichen. Die Teilnahme an den PISA-Studien ist für die einzelnen Staaten nicht obligatorisch und wird von den jeweiligen nationalen Regierungen beschlossen und finanziert.</p> <p>Die Aussagekraft der Studien ist, im Gegensatz zu den Erwartungen, mit denen sie in der öffentlichen Diskussion verbunden wurden, relativ begrenzt. Direkte Aussagen können sie nur über die gemessenen Kompetenzkonstrukte und die Ergebnisse der Bildungskarrieren von 15-jährigen treffen. Aussagen über andere Kompetenzkonstrukte – beispielsweise eine weniger anwendungsorientierte Definition von Lesefähigkeiten – sind nur indirekt möglich. Ebenso sind Aussagen über die strukturellen Gründe für die gemessenen Ergebnisse nur sekundär ableitbar. Beispielsweise lässt sich aufgrund der Ergebnisse vermuten, dass die relativ frühe biographische Aufteilung der Lernenden auf die unterschiedlichen Schultypen einer der Gründe für die überdurchschnittliche Streuung der gemessenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland darstellt. Ein Beweis dieser Vermutung lässt sich mithilfe der</p>

Studie	
	<p>PISA-Studien nicht erbringen. Zudem währt die Bildungskarriere von Schülerinnen und Schüler in Deutschland durchgängig über das 15. Lebensjahr hinaus, so dass die von den PISA-Studien gemessenen Ergebnisse keine direkte Aussagen über die Kompetenzen der in Deutschland Lernenden am Ende der Schulzeit zulassen, während in einigen anderen Staaten die Schulpflicht mit dem 15. Lebensjahr endet und somit die PISA-Studien mit dem letzten Schuljahr der Getesteten übereinstimmen.</p> <p><i>Methodik:</i> Die PISA-Studien messen die Kenntnisse von 15-Jährigen in ausgewählten Kompetenzen. (Lesekompetenz, mathematische Kompetenz, naturwissenschaftliche Kompetenz, Problemlösekompetenz) gemessen wird ein Wissen, dass die Getesteten innerhalb einer jahrelangen Schulkarriere erworbenen haben. Die Kompetenzen werden dabei als anwendungsorientiertes Wissen begriffen. Zur Bestimmung des Wissens der Schülerinnen und Schüler schreiben pro Land rund 5.000 Lernende einen zweistündigen Test, der durch einen Fragebogen über ihre grundlegenden statistischen Merkmalen und einen Fragebogen pro Schule über die Ausstattung derselben ergänzt wird. Die Ergebnisse werden auf einer genormten Skala gemessen und in der Auswertung mit den soziologischen Daten in Verbindung gebracht. Auf diese Weise soll ein Vergleich der nationalen Schulsysteme und gleichzeitig eine Bestimmung von sozialen Einflüssen auf die Bildungserfolge von Jugendlichen ermöglicht werden. Weiterhin sind die PISA-Studien als Wellen konzipiert, welche alle drei Jahre mit einem jeweils angepassten Testinstrumentarium durchgeführt werden sollen, um auf diese Weise Datenreihen zu generieren, die Aussagen über längerfristige Entwicklungen und den Einfluss von bildungspolitischen Entscheidungen zu ermöglichen.</p> <p>Als ein Problem für die Interpretation der Studien stellte sich die Darstellung der Ergebnisse als Ranking heraus. Obwohl in den Darstellungen der Studien mehrfach darauf hingewiesen wurde, dass vor allem der Abstand zwischen überdurchschnittlichen, durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen Ergebnissen von Interesse sei und der Abstand der Ergebnisse innerhalb dieser drei Hauptgruppen oft relativ gering wäre, wurde in der öffentlichen Diskussion vor allem über den genauen Platz einzelner Bildungssysteme innerhalb des Rankings diskutiert.</p> <p><i>Bedeutung:</i> Die erste Welle der PISA-Studien, 2000, stellte gleichzeitig den ersten größer angelegten Vergleich des deutschen Schulsystems mit anderen nationalen Bildungssystemen seit den 1970er Jahren dar. Allgemein wurden in Deutschland die Ergebnisse als negativ interpretiert, wobei die jeweilige Gewichtung und die abgeleiteten bildungspolitischen Vorschläge sehr unterschiedlich waren. Zudem standen die Studien seit ihrer ersten Durchführung unter einer massiven Kritik, die sowohl die Validität der Testergebnisse, die Konstruktion und Anwendungsorientierung der getesteten Kompetenzen als auch die Interpretation der Ergebnisse betraf. Allgemein wurde in den Studien festgestellt,</p> <ul style="list-style-type: none"> ● dass die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Durchschnitt signifikant unter den Ergebnissen der besten getesteten Länder lagen ● dass die Streuung der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutschland weit größer ausfiel, als in anderen Staaten ● dass der Zusammenhang zwischen der sozialen Lage der Schülerinnen und Schüler und ihrer Ergebnisse in Deutschland enger als in allen anderen Staaten war
PISA-E (PISA-nationale Ergänzungsstudie)	<p>Während die PISA Studien (eigentlich PISA-International) den Vergleich der Ergebnisse nationaler Bildungssysteme ermöglichen sollen, obgleich dies aufgrund sehr unterschiedlicher nationaler Bildungsgeschichten und -strukturen schwierig ist, sind die PISA-Ergänzungsstudien daraufhin ausgelegt, die unterschiedlichen bundesstaatlichen – in Deutschland Bundesländer – Bildungssysteme innerhalb eines Staates zu vergleichen. Somit sollen Aussagen über die Wirksamkeit unterschiedlichen Regelungen und Voraussetzungen von Bildungseinrichtungen innerhalb eines nationalen Bildungssystems ermöglicht werden. Prinzipiell wird bei den PISA-E</p>

Studie	
	<p>Studien die gleichen Methodik verwandt, wie bei den PISA-Studien und die Tests am Tag nach den PISA-Studien geschrieben. Es wird dabei angestrebt, eine Fallzahl von Tests zu erlangen, die eine nach Bundesländern und Schularten differenzierte Auswertung ermöglichen soll. Die Stichprobe betrug in Deutschland pro PISA-E Welle rund 50.000 Schülerinnen und Schüler.</p> <p>Die Durchführung der PISA-E-Studien ist ebenfalls für die Staaten nicht verpflichtend. Es ist möglich, die PISA-Studien ohne Ergänzungsstudie durchzuführen. In Deutschland wurden 2000, 2003 und 2006 sowohl die internationalen als auch die Ergänzungsstudien durchgeführt. Anschließend wurde die Teilnahme an den Ergänzungsstudien ausgesetzt. Ab 2009 werden allein die internationalen Studien durchgeführt, während die Ergänzungsstudien durch eine eigenständige nationale Bildungsberichtserstattung ersetzt werden soll.</p> <p><i>Bedeutung:</i> Die PISA-E-Studien wurden in der öffentlichen Debatte hauptsächlich als Teil der PISA-Studien wahrgenommen, auch wenn ihr Fokus nicht auf dem internationalen Vergleich liegt. Zum einen bestätigten sie, trotz ihrer Messung begrenzten Kompetenzmodelle, einige Annahmen über das deutsche Bildungssystem. Wenig überraschend hielten sie fest, dass sich die Ergebnisse den Schultypen nach differenzieren lassen, wobei die Lernenden der Gymnasien im allgemeinen bessere Ergebnisse erzielten, als diejenigen der Realschulen und diese wiederum bessere Ergebnisse, als diejenigen, welche Hauptschulen besuchten. Die Ergebnisse der Gesamtschulen bewegten sich allgemein auf dem Niveau der Realschulen. Ebenso erwartbar hielten die PISA-E Studien, wie auch die PISA-Studien selber, eine Bildungsvererbung innerhalb der sozialen Schichten fest, d.h. einen überaus engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und der von ihnen besuchten Schultypen einerseits und der von ihnen erzielten Ergebnisse andererseits.</p> <p>Gleichsam unerwartet war, dass diejenigen Bundesländer mit den größten sozialen Problemen auch die Schulsysteme mit den schwierigsten Ergebnissen haben und andersherum die Schülerinnen und Schüler aus den Bundesländern mit den geringsten sozialen Problemen tendenziell besser Ergebnisse erreichten. Dabei wiesen die PISA-E Studien noch einmal nach, dass in Deutschland der Migrationshintergrund von Menschen zu einem größeren sozialen Problem wird, als in anderen Staaten. Im Gegensatz zu allen anderen in den PISA-Studien getesteten Staaten, haben Lernenden aus der zweiten Einwanderungsgeneration in Deutschland tendenziell schlechtere Ergebnisse, als diejenigen der ersten Generation und diese wiederum allgemein schlechtere Ergebnisse, als die Schülerinnen und Schüler, die einen Teil ihrer Bildungsbiographie in anderen nationalen Schulsystemen begonnen hatten und dann im deutschen Bildungssystem fortsetzten. Insoweit stellten die PISA-Studien eine Tendenz zur aktiven Desintegration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fest, während in allen anderen getesteten Staaten Integrationseffekte nachgewiesen werden konnten. Diese Feststellung konnte mit den PISA-E Studien untermauert werden. Je weniger Lernende mit Migrationshintergrund das Schulsystem eines Bundeslandes zu integrieren hatte, je besser waren die Ergebnisse in den PISA-E Studien.</p> <p>Bibliotheken bezogen sich in ihrer Argumentation praktisch nicht auf die PISA-E Studien. Einzig die für eine Zeit lang verbreitete, allerdings weder durch die PISA-E Studien, noch durch die PISA-Studien gedeckte Einschätzung, dass zur besseren Integration der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine verstärkte Vermittlung von Deutschkenntnissen notwendig sei, wurde von einigen Bibliotheken aufgegriffen, die den Anspruch erhoben, zu dieser Vermittlung beitragen zu können, ohne dies genauer zu spezifizieren. Über eine in diesem Rahmen ebenso denkbare Funktion von Bibliotheken als Einrichtungen zur Vermittlung von Integrationsfähigkeiten für die deutsche Gesellschaft wurde nicht debattiert.</p> <p>Ein gewisses bildungspolitisches Interesse konnte durch die Feststellung der PISA-E Studien ausgelöst werden, dass die Bindung von sozialer Herkunft und Schulerfolg in den neuen Bundesländern</p>

Studie	
	generell geringer ist, als in den alten Bundesländern. Ebenso löste die Feststellung, dass in der letzten PISA-E Studie 2006 die Schülerinnen und Schüler aus Sachsen bessere Ergebnisse erzielten, als die in den zwei anderen Studien führenden Lernenden aus Bayern, eine gewisse Beachtung aus, allerdings nicht in bibliothekarischen Debatten.
DESI (<i>Deutsch Englisch Schülerleistungen International</i>)	<p>Die DESI-Studien wurden im Schuljahr 2003/04 als Ergänzung zu den PISA-E Studien durchgeführt. Das Testinstrument orientierte sich als den PISA-Studien, wurde aber auf die Beherrschung des Deutschen und des Englischen zugeschnitten. Wieder lag der Fokus auf einem anwendungsbezogenen Kompetenzmodell. Dabei wurde, als 2001 von der Kultusministerkonferenz der Auftrag für diese Studien erteilt wurde, davon ausgegangen, dass die Beherrschung dieser beiden Sprachen essentiell für das persönliche und berufliche Fortkommen der Schülerinnen und Schüler sei. Diese These selber kann mit der DESI-Studie nicht überprüft werden. Insgesamt wurden rund 11.000 Lernende der 9. Klassenstufe – was nicht mit dem Ansatz der PISA-Studien, 15-Jährige zu testen, übereinstimmt – in jeweils vierstündigen Tests befragt.</p> <p><i>Methode:</i> An zwei Testtagen – einer zu Beginn, einer am Ende des Schuljahres – wurden 15 zuvor konstruierte Kompetenzen von rund 11.000 Schülerinnen und Schüler in einem teilweise schriftlichen, teilweise rechnergestützten Sprachtest von insgesamt vier Stunden überprüft. Zwischen diesen beiden Testtagen wurde in 105 Klassen eine Videostudie zu den Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Die Auswertung dieser Daten erforderte eine starke Standardisierung.</p> <p><i>Bedeutung:</i> Die Ergebnisse der DESI-Studie flossen in den nationalen Bildungsbericht der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ein. Sie fanden bislang keine Fortsetzung.</p> <p>Die Ergebnisse zeigten, dass sich auch die Deutsch- und Englischkenntnisse anhand der Schultypen differenzieren lassen. Die geringsten Kenntnisse in beiden Sprachen herrschen an den Hauptschulen vor, das höchste Niveau wird an den Gymnasien erzielt. Neben diesem erwarteten Ergebnis zeigten die DESI-Studien einen geschlechtlichen Bias: im Allgemeinen haben Mädchen ein höheres Sprachniveau als Jungen, wobei Jungen bessere Fähigkeiten bei der Aussprache und Sprechflüssigkeit haben, Mädchen allerdings mehr Vokabelkenntnisse nachweisen können.</p> <p>In bibliothekarischen Debatten wurde sich – wie auch bei den weiteren Bildungsstudien – so gut wie nicht auf die Ergebnisse dieser Studien bezogen. Wenn, dann wurde herausgestellt, dass auch Bibliotheken als Einrichtungen zur Vermittlung von Sprachkompetenzen gelten würden, allerdings ohne dies genau auszuführen.</p>
TIMSS (<i>Third International Mathematics and Science Study / Trends in Mathematics and Science Study</i>)	<p>Mit den TIMSS-Studien soll es ermöglicht werden, die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Lernenden der Grundschule und der Sekundarstufen I und II international zu vergleichen und gleichzeitig die Veränderung der Kompetenzen zwischen diesen drei schulbiographischen Stufen in den Vergleich mit einzubeziehen. Deutschland beteiligte sich nur 1995 an dieser Studie und dies auch nur in der Sekundarstufe I und II. Die Konstruktion der getesteten Kompetenzmodelle war einerseits für die getesteten Bereiche differenzierter, als bei den PISA-Studien, gleichzeitig war die Durchführung der Tests und die Populationsziehung offener.</p> <p><i>Bedeutung:</i> Die TIMSS-Studien hielten für Deutschland ein – im Gegensatz zu den anderen getesteten Staaten – mangelhaftes Kompetenzniveau im Mathematik und Naturwissenschaften fest. Allerdings wurden diese Ergebnisse, als sie zwischen 1997 und 2000 veröffentlicht wurden, außerhalb der Bildungsforschung selber wenig Beachtung geschenkt, auch nicht in bibliothekarischen Debatten. Bedeutend wurden diese Studien für Deutschland vor allem, weil sie zeigten, dass es möglich ist, einen breit angelegten, empirischen Vergleichstest in deutschen Schulen durchzuführen und aus diesem interpretierbare Ergebnisse zu gewinnen. In diesem Sinne ebneten die TIMSS-Studien den später durchgeführten PISA-Studien und deren öffentlicher Wahrnehmung den Weg.</p>

Studie	
	Andere Staaten beteiligen sich auch weiterhin an den weiteren Wellen der TIMSS-Studien, die alle vier Jahre stattfinden. Kritisiert wurden die TIMSS-Studien wegen ihrer unterkomplexen Aufgabenstellungen.
IGLU / PIRLS (<i>Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung / Progress in International Reading Literacy Study</i>)	<p>Insbesondere die PISA-Studien versuchen die Kompetenzen am Ende der Schulkarriere von Schülerinnen und Schülern zu messen. Dabei setzten sie dieses Ende mit 15 Jahren fest, was allerdings nur für einige Staaten gilt. Mit diesem Ansatz ist es allerdings nicht möglich, die Entwicklung dieser Kompetenzen im Laufe der Schulkarriere nachzuvollziehen. Dem entgegen setzen die IGLU-Studien an der Messung von Kompetenzen im Laufe der Schulkarriere an. Dies soll unter anderem ermöglichen, Entscheidungen über die Gestaltung des Unterrichts zu treffen, die noch den getesteten Lernenden zugute kommen können. Dabei untersuchen die IGLU-Studien nur die Lesekompetenz von Lernenden der vierten Klasse. Wie bei den PISA-Studien, gibt es auch bei den IGLU-Studien die Möglichkeit, mithilfe einer Ergänzungsstudie Aussagen über die Ergebnisse der Schulsysteme unterschiedlicher Bundesstaaten beziehungsweise Bundesländer zu generieren. Diese Möglichkeit wurde in Deutschland bei den beiden bisher durchgeführten IGLU-Studien 2001 und 2006 wahrgenommen.</p> <p>Methode: Ebenso wie den PISA-Studien wurde bei den IGLU-Studien ein Kompetenzmodell konstruiert und anschließend dessen Umsetzung getestet. Dabei benutzten die IGLU-Studien allerdings nicht das Modell der Lesekompetenz der PISA-Studien. Zwar ist auch das Modell der IGLU-Studien stark auf das reine Verständnis von Texten ausgerichtet und ignoriert beispielsweise ebenso Kenntnisse über die Literaturgeschichte oder die Fähigkeiten bei der Rezeption von Literatur, dennoch ist das Modell von Lesekompetenz in den IGLU-Studien weniger auf die Verwendung von Texten zur Lösung alltäglicher Probleme ausgerichtet, als das der PISA-Studien. Dafür gehen die IGLU-Studien beispielsweise weit mehr auf die Nutzung sehr unterschiedlicher Textformen, inklusive der Nutzung von digitalen Texten ein, als die PISA-Studien. Insoweit sind die Modelle nicht umstandslos vergleichbar.</p> <p>Die getestete Population waren in Deutschland jeweils 10.000 Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse. Damit wurden – anders als in den PISA-Studien – die Kompetenzen in einer Jahrgangsstufe, die sich aus Lernenden mit unterschiedlichem Alter zusammensetzen, erfragt.</p> <p>Bedeutung: Die IGLU-Studien stellten fest, dass die getestete Lesekompetenz in Deutschland, im Vergleich zu den anderen getesteten Staaten, leicht überdurchschnittlich ist. Es sind auch in der vierten Klasse die in den PISA-Studien festgestellten Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Lesefähigkeit festzustellen, allerdings sind sie weit weniger ausgeprägt, als bei den 15-jährigen der PISA-Studien. Ein Vergleich mit den Zensuren der getesteten Schülerinnen und Schüler zeigte, dass diese zwar in der Tendenz nachvollziehbar waren – d.h. die Lernenden mit geringer Lesekompetenz in den IGLU-Studien hatten auch schlechte Deutschzensuren, andersherum die mit guten Ergebnissen auch gute Zensuren –, dass aber dieser Zusammenhang nicht vollständig war. Die Ergebnisse der IGLU-Studien ließen sich nicht stimmig mit den Rechtschreibzensuren oder den Empfehlungen der Schülerinnen und Schüler für ihre weitere Schulkarriere im gegliederten deutschen Schulsystem zusammenbringen. Insoweit stimmen die Einschätzungen der Lehrkräfte über die Kompetenzen der Lernenden nicht mit den in den IGLU-Studien erzielten Ergebnissen überein.</p> <p>In der Öffentlichkeit wurden die IGLU-Studien vor allem als Ergänzung zu den PISA-Studien wahrgenommen, obwohl sich deren Ergebnisse nicht vollständig miteinander vergleichen lassen. Erstaunlich war, dass trotz dieser Wahrnehmung selten auf die Ergebnisse der Studien selber eingegangen wurde. Trotz der Schwierigkeiten beim Vergleich der Studien, implizieren sie zusammen gelesen, dass sich der Zusammenhang von Schulergebnis und sozialer Herkunft mit der Länge des Schulbesuchs verstärkt, anstatt sich – wie dies von einem sozial gerechten Schulsystem zu erwarten wäre – zu verringern. Ebenso deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die</p>

Studie	
	frühe Leseförderung in Deutschland offenbar nicht herausragend problematisch ist, sondern die Förderung des Lesens nach der vierten Klasse. Dies wäre auch eine für Bibliotheken relevante Schlussfolgerung, da diese sich bei ihren Angeboten zur Leseförderung zu meist auf Kinder beziehen, während den IGLU- und PISA-Studien folgend eher die Jugendlichen in den Sekundarstufen I und II der Förderung bedürften. Dieser Schluss wurde in bibliothekarischen Debatten allerdings nicht gezogen.
<i>Education at a glance</i>	<p>Während die zuvor angeführten Studien allesamt von der Kulturs-ministerkonferenz in Auftrag gegeben wurden und als Datenbasis Testergebnisse von Schülerinnen und Schülern nutzen, die erst für diese Studien erhoben wurden, setzt die jährlich erscheinende Studie <i>Education at a glance</i> auf die Kombination frei verfügbarer Daten, um die Ausstattung nationaler Bildungssysteme auch ohne den Auftrag und die Mitarbeit nationaler Institutionen miteinander zu vergleichen. Durchgeführt werden diese Studien von der OECD. Verständlicherweise sind sie von den Ansichten der OECD über ein gutes Bildungssystem geprägt. Letztlich vergleichen sie ein operationalisiertes Konstrukt eines Bildungssystems nach den Vorstellungen der OECD mit dem, über einfache statistische Daten zu bestimmen, Status unterschiedlicher realer Bildungssysteme. Dabei konzentriert sich die OECD mit dieser Studie auf die Weiterbildung und die Ausbildung. Der Fokus der OECD ignoriert allerdings andere Zugriffe auf Bildung.</p> <p>Methoden und Bedeutung: <i>Education at a glance</i> ist eine Faktorenanalyse, die einen zu erreichenden Wert verschiedener Faktoren festlegt und anschließend der Status Quo dieser Faktoren ermittelt. Dieses Vorgehen wird für eine Anzahl nationaler Bildungssysteme durchgeführt, die auf diese Weise untereinander vergleichbar werden sollen. Gleichzeitig wird durch dieses Vorgehen Aussagen über nationale Bildungssysteme möglich. Unter anderem werden die öffentlichen und privaten Bildungsausgaben, die Anzahl der Abschlüsse verschiedener Bildungs- und Ausbildungsgänge und die Umsetzung von Zertifikaten auf dem Arbeitsmarkt erfasst. Die dazu notwendigen Datensammlungen werden von der OECD zur allgemeinen Verwendung zur Verfügung gestellt.</p> <p>Die Studie selber wird seit 1996 jährlich durchgeführt und beinhaltet durchgängig Aussagen über das deutsche Bildungssystem. Außerhalb der Bildungspolitik wird die Studie kaum wahrgenommen und selbst dann zumeist nur zum Zeitpunkt der jeweils neuesten Veröffentlichung. Auch die Bildungsforschung zeigt sich wenig an den Ergebnissen der Analyse interessiert. Allerdings wird sie von der Bildungsökonomie relativ breit rezipiert und teilweise für die Politikberatung genutzt.</p> <p>Trotzdem hat sich die OECD mit dieser Studie, insbesondere deren regelmäßigen Erscheinen, eine wahrgenommene Kompetenz im Bildungsbereich erarbeitet. Insbesondere die Darstellungen der Studie in nicht-wissenschaftlichen Texten stellen die Faktoren und Schlussfolgerungen der Studie zumeist als unumstrittene Qualitätsmerkmale von Bildungssystemen dar, an denen sich die Bildungspolitik ausrichten müsste.</p>
<i>Bildungsmonitor</i>	Der <i>Bildungsmonitor</i> der <i>Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft</i> und des <i>Institut der Wirtschaft Köln</i> tritt mit dem Anspruch an, ähnliche Aussagen, wie <i>Education at a glance</i> , für die Ebene der Bildungssysteme der deutschen Bundesländer zu ermöglichen. Ähnlich, wie die OECD-Studie, erscheint der <i>Bildungsmonitor</i> seit 2004 jährlich und stellt eine Faktorenanalyse dar. Allerdings wird der <i>Bildungsmonitor</i> weit mehr, als die OECD-Studie, als vorrangiges Politikinstrument der <i>Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft</i> wahrgenommen. Zu diesem Eindruck trägt bei, dass der <i>Bildungsmonitor</i> die verwendeten Faktoren nicht nachvollziehbar benennt, die verwendeten Daten nicht einsehbar sind und die Ergebnisse zudem in einem Ranking-System dargestellt werden, dessen Entstehen aus den verwendeten Faktoren nicht nachvollziehbar ist. Während <i>Education at a glance</i> kaum wahrgenommen wird, aber dennoch zum Aufbau einer wahrgenommenen Kompetenz der OECD für Bildung beigetragen hat, wird der <i>Bildungsmonitor</i> außer direkt nach seiner Veröffentlichung, in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen, erfährt

Studie	
	dann allerdings zumeist eine massive Kritik. Insbesondere seine Definition von Bildungserfolg als Arbeitsmarkterfolg, die eine soziale oder gesellschaftliche Perspektive – die bei <i>Education at a glance</i> trotz seinem wirtschaftlichen Fokus vorhanden ist – vollständig vermissen lässt, trägt dazu bei, dass der Bildungsmonitor allgemein nicht als ernstzunehmende Bildungsstudie gilt. Diese Einschätzung wird dadurch verstärkt, dass nicht nur die verwendeten Daten, sondern teilweise auch frühere Ausgaben des <i>Bildungsmonitors</i> nicht mehr verfügbar sind. ⁵⁰⁸
<i>World Education Report / Education for All – Global Monitoring Report</i>	<p>Der <i>World Education Report</i> der UNESCO stellt eine theoretisch angereicherte Faktorenanalyse dar, die versucht, die Umsetzung des Artikels 26 der <i>Universellen Erklärung der Menschenrechte</i> (Das Rechte auf Bildung und darauf, dass Bildung auf die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit und der Gestaltung der Menschenrechte ausgerichtet wird), global zu messen. Die für diese Bestimmung herangezogenen Faktoren wurden im Laufe der Studien entwickelt und erläutert und nicht – wie bei <i>Education at a glance</i> – vor der eigentlichen Datenerhebung bestimmt. Dies ermöglichte, die Verwendung der Faktoren und ihre Bedeutung nachvollziehbar zu machen und anhand jeweils schon dargestellter Faktoren zu entwickeln. Die Vorstellung von Bildungssystemen, die Artikel 26 umsetzen, konnte somit anhand der unterschiedlichen nationalen Ansätze entwickelt werden und war nicht, wie bei anderen Faktorenanalysen, auf die implizite Konstruktion eines guten Bildungssystems im Vorfeld der Studie angewiesen. Zudem kann die Datensammlung so leichter aktuellen politischen Fragen und Entwicklungen angepasst werden. Gleichzeitig schränkt dieses Vorgehen die Möglichkeit ein, mit regelmäßig wiederholter Sammlung der gleichen Daten kontinuierliche Datensammlungen zu erstellen, die Entwicklungsrichtungen nachvollziehbar machen könnten.</p> <p>Der <i>World Education Report</i> wurde zwischen 1990 und 2000 unregelmäßig oft durchgeführt, seit 2002 wird von der UNESCO versucht, die Veröffentlichung und Datensammlung unter dem Namen <i>Education for All – Global Monitoring Report</i> kontinuierlicher zu gestalten.</p> <p><i>Bedeutung:</i> In Deutschland, insbesondere der Öffentlichkeit, wird dem Report kaum Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl auch er auf Missverhältnisse im deutschen Bildungssystem verweist. Durch seine Existenz zeigt er allerdings dennoch auf, dass die durch die OECD propagierten Blickwinkel auf Bildung, die in den PISA-Studien oder <i>Education at a glance</i> gemessen werden, nicht alleine stehen, sondern das ebenso andere Foki möglich und begründbar sind. Implizit vermittelt der <i>World Education Report</i> somit eine Kritik an der fast ausschließlichen Fokussierung der Bewertung von Bildung auf die Perspektive der OECD in der öffentlichen Diskussion der letzten Jahre.</p>
<i>Berichtssystem Weiterbildung</i>	<p>Das <i>Berichtssystem Weiterbildung</i> wird seit 1979 im dreijährigen Turnus vom jeweiligen Bundesministerium für Bildung herausgegeben. Es soll, so weit es möglich ist, Daten zur realen Situation der Weiterbildung in Deutschland liefern. Grundsätzlich wird dabei versucht, alle verfügbaren Daten zur Weiterbildung zusammenzufassen; dies bedeutet, dass in den Ausgaben teilweise sehr unterschiedliche Daten enthalten sind, die in den zuvor veröffentlichten oder auch später erscheinenden Ausgaben nicht verfügbar sind. Dennoch gibt es eine Anzahl kontinuierlich übermittelter Zahlen, beispielsweise die Anzahl der Besucherinnen und Besucher von Volkshochschulen. Gleichzeitig wird das Berichtssystem beständig mit dem Hinweis versehen, dass nur ein gewisser Teil der Weiterbildung überhaupt in Zahlen zu fassen ist.</p> <p>Die Studie zeigte bis 1999 eine kontinuierlich steigende und seitdem auf einem Wert von ungefähr 25-30 % stagnierende Weiterbildungsquote (d.h. der Anzahl der Menschen, die im untersuchten Jahr eine organisierte Weiterbildung besucht hatten), wobei sich</p>

⁵⁰⁸ Das der *Bildungsmonitor* nicht als eigenständiges Werk im Buchhandel verlegt wird, sondern einzig auf einer nicht-statischen Homepage veröffentlicht wird, ist das Vorgehen, die früheren Ausgaben auf dieser Homepage nicht vollständig der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen, obwohl er als bildungspolitischer Beitrag mit gesamtgesellschaftlicher Bedeutung präsentiert wird, eine praktische Verhinderung öffentlicher Information und Diskussion, deren Sinn nicht einsichtig ist, solange man sich nicht den polemischen Einschätzungen, welche über die herausgebende *Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft* verbreitet sind, anschließt.

Studie	
	<p>insbesondere nach 1990 in den neuen Bundesländern die besondere Situation des radikalen Umbaus der Wirtschaft in diesen Ländern in überdurchschnittlich hohen Weiterbildungsquoten niederschlug, die nach der Jahrtausendwende wieder zurückgingen. Weiterhin zeigen die Daten des <i>Berichtssystems</i>, dass die meisten Lernaktivitäten außerhalb des formellen Bildungssystems kontinuierlich von den Individuen selber organisiert wurden. So geben rund zwei Drittel der repräsentativ Befragten seit den 1990er Jahren an, im letzten Jahr für sich selber Bildungsprojekte organisiert und durchgeführt zu haben. Zudem zeigen die Daten, dass seit Beginn der Messung die privaten Haushalte den Großteil der Weiterbildungen finanzieren und nicht – wie eigentlich zu erwarten – die öffentliche Hand oder die Privatwirtschaft. Weiterhin wird deutlich, dass das <i>Arbeitsamt</i> beziehungsweise die <i>Agentur für Arbeit</i> kontinuierlich die wichtigste identifizierbare Einrichtung bei der Organisation und Finanzierung von Weiterbildungen darstellt.</p> <p><i>Bedeutung:</i> Das <i>Berichtssystem Weiterbildung</i> wurde als Mittel zur Politikberatung eingeführt. Insbesondere seine relativ flexible Datenerhebung und sein kontinuierliches Erscheinen ermöglichen einen, wenn auch eingeschränkten, Zugriff auf die Praxis der Weiterbildung in Deutschland. Allerdings zeigen die in diesem Bericht vorgelegten Daten eine erstaunlich geringe Wirkungskraft. Beständig zeigen sie, dass grundlegende Vorstellungen über die Realität der Weiterbildung, die in der öffentlichen und politischen Diskussion angeführt werden, falsch sind. So ist die Bedeutung der von Firmen organisierten Weiterbildung weit geringer, als die der privaten Haushalte oder der öffentlichen Hand, dennoch dominieren die Aussagen der freien Wirtschaft die Debatte um die Weiterbildung in Deutschland. Zudem ist die Anzahl der Menschen, die sich eigenständig Lernprojekte organisieren, kontinuierlich relevant höher, als dies im Rahmen öffentlicher Debatten zu vermuten wäre. Gleichzeitig zeigt auch das <i>Berichtssystem Weiterbildung</i>, dass die Teilhabe an Bildung eng mit dem sozialen und dem Bildungshintergrund einer Person zusammenhängt. Insbesondere Personen mit schwierigen sozialen Hintergründen, aus bildungsfernen Schichten oder mit niedrigen Bildungszertifikaten nehmen nicht oder kaum an organisierten Weiterbildungen teil oder organisieren eigenständig Bildungsprojekte. Wirklich eingegangen wird auf diese Feststellung in der Öffentlichkeit und der Bildungspolitik kaum.</p> <p>In der bibliothekarischen Diskussion wurde das <i>Berichtssystem Weiterbildung</i> hauptsächlich als Argumentationsgrundlage genutzt, ohne aus ihm selber weitergehende Schlüsse zu ziehen. Bis 1999 findet sich in bibliothekarischen Texten relativ oft ein Verweis auf die steigende Weiterbildungsquote, die im <i>Berichtssystem</i> erfasst wurde, welche dahingehend interpretiert wurde, dass auch Bibliotheken als Einrichtungen der selbstorganisierten Bildung an Bedeutung gewinnen würden. Diese Herleitung war nicht konsistent, da die Weiterbildungsquote die organisierte Weiterbildung erfasst, nicht die selbstorganisierte. Bezeichnender ist allerdings, dass das <i>Berichtssystem</i> kaum noch in bibliothekarischen Texten angeführt wird, seit diese Weiterbildungsquote sich auf einem – historisch nicht einmal niedrigen – Stand eingependelt hat.</p>
Schulinspektionen, Schulprogramme	<p>Im Anschluss an die Debatten, die von den PISA-Studien ausgelöst wurden, beschlossen eine Anzahl von Bundesländern, dass die bislang aus den Schulen zurückgemeldeten Daten nicht für eine Erfassung der Bildungsqualität in diesen Schulen und für eine Entwicklung derselben ausreichend seien. Deshalb wurden insbesondere zwei Instrumentarien eingeführt, die unter Umständen über das Potential verfügen, die Bildungsqualität in Schulen besser abzubilden. Die Auswahl, Nutzung und Umsetzung dieser Instrumentarien ist allerdings sehr unterschiedlich und befindet sich zumeist noch (2008) in der Erprobungsphase.</p> <p><i>Schulinspektionen</i> dienen in diesem Rahmen dazu, die einzelnen Schulen kontinuierlich nach einem möglichst fairen Muster zu bewerten. Dabei geht es nicht um die bislang schon vorhandenen Möglichkeiten der Schulämter, einzelne Schulen stichprobenartig zu untersuchen. Vielmehr wird versucht, durch den Einsatz externer Gutachterinnen und Gutachter, welche die einzelnen Schulen in ei-</p>

Studie	
	<p>nem eher ganzheitlichen Ansatz untersuchen, Aussagen über die Stärken und Schwächen der Schulen und die Gründe für diese zu ermitteln. Zudem sind diese Inspektionen nicht einmalig, sondern sollen zum Aufbau von kontinuierlich ergänzten Daten über alle Schulen in einem Bundesland führen. In Berlin wird beispielsweise davon ausgegangen, dass die erste Inspektion aller Schulen sieben Jahre in Anspruch nehmen wird. Die Inspektion selber verbindet die Unterricht- und Schulbeobachtung, Gespräche mit Lehrkräften, Lernenden und den Führungskräften der Schulen. Die Inspektionsteam setzen sich aus Personen mit unterschiedlichen Blickwinkeln zusammen, in Berlin beispielsweise aus</p> <ul style="list-style-type: none"> ● einer Schulrätin oder einem Schulrat ● zwei Lehrkräften bzw. Direktorinnen oder Direktoren ● zwei ehrenamtlichen Vertreterinnen oder Vertretern der Eltern oder der Wirtschaft <p>Die Inspektionen sollen den Zustand der Schule beschreiben und hauptsächlich von den Schulen selber zur Entwicklung der Schulqualität genutzt werden. Gleichzeitig entstehen auf diese Weise Datensammlungen, die unter Umständen tiefergehende Fragestellungen ermöglichen.</p> <p><i>Schulprogramme</i> stellen eine Form der Eigenevaluation dar. Innerhalb eines relativ breit gesteckten Rahmens sollen Schulen als Gesamtheit – d.h. als Einrichtung aus Lehrkörper, Lernenden, Eltern und unterstützendem Personal – den Status Quo ihrer selbst erfassen, gemeinsam Entwicklungsziele bestimmen und Maßnahmen, die zum Erreichen dieser Ziele nötig sind, beschließen. Es wird Wert darauf gelegt, dass die Erstellung des Schulprogramms selber einen einrichtungsinternen Diskussions- und Gesprächsprozess darstellen und somit zu einer besseren Kommunikation der an der Einrichtung Beteiligten beitragen soll. Gleichzeitig soll die gemeinsame Erfassung des Status Quo dazu beitragen, die Möglichkeiten und Probleme der Einrichtung unter allen relevanten Blickwinkeln zu erfassen. Die Schulprogramme selber sollen von den Schülern dazu verwendet werden, die Einrichtungen bei der selbst gewählten Entwicklung zu unterstützen. Gleichzeitig ermöglichen auch sie Datensammlungen, welche die Realität der Schulen und Umständen besser abbilden sollen, als bisher.</p> <p>Beide Verfahren befinden sich in Deutschland noch in der Erprobung. Beklagt wird bislang, dass die Ziele der Verfahren nicht allgemein in den Institutionen erkannt und insbesondere die Schulprogramme zum Teil eher als Werbeschriften für die eigene Schule, den als Entwicklungsinstrument begriffen würden.</p>
LAU (<i>Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung</i>)	<p>Die LAU-Studien stellten eine Längsschnittstudie mit allen Schülerinnen und Schülern dar, die 1996 in Hamburger Grundschulen die fünfte Klasse besuchten. Sie wurden bis mindestens 2005 in einem zweijährigen Rhythmus auf ihre Kenntnisse und Kompetenzen hin getestet. Zusätzlich wurde für diejenigen Lernenden, die 2003 nicht die elfte Klasse, sondern eine Ausbildung besuchten, die Studie <i>Untersuchung der Leistung, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung</i> durchgeführt. Mit dieser Langzeituntersuchung, die Lernende von der fünften Klasse bis zum Ende ihrer Schulzeit begleitete und die Entwicklung ihrer Kompetenzen nachvollziehbar machte, sollte insbesondere diese Entwicklung nachvollziehbar gemacht werden. Grundlegend neue Erkenntnis erbrachte die Studie nicht, allerdings untermauerte sie bekannte Annahmen über die Wirkung des deutschen Schulsystems, die grundlegend von den Ergebnissen der PISA-Studien bestätigt wurden. Bedeutend war die Feststellung, dass Schülerinnen und Schüler, ausgehend von den gleichen Voraussetzungen, in den unterschiedlichen Schultypen unterschiedliche große Fortschritte machen.</p> <p><i>Bedeutung:</i> Die LAU-Studie war die bislang umfangreichste Längsschnittstudie über das deutsche Schulsystem. Insbesondere der empirische Nachweis, dass der Besuch eines bestimmten Schultyps einen Einfluss auf die Entwicklung von Kompetenzen hat, wurde im Rahmen der bildungspolitischen Auseinandersetzungen genutzt, die 2004 zu dem Beschluss führten, in Hamburg bis 2009 die Haupt-, Real- und Gesamtschulen aufzugeben und stattdessen Stadtteilschulen einzuführen.</p>

Studie	
Nationale Bildungsberichtserstattung / Bildungsmonitoring	<p>Im Anschluss an die Debatten um die PISA-Studien und vorhergehende Überlegungen der Kultusministerkonferenz, wurde von dieser Institution die Entwicklung einer nationalen Bildungsberichtserstattung beschlossen. Diese soll, in Anlehnung an das <i>Berichtssystem Weiterbildung</i>, das <i>Sozioökonomische Panel</i> und andere nationaler Bildungsberichtssysteme, ein möglichst weitreichendes Bild der Bildungsaktivitäten und der Arbeit der Bildungseinrichtungen in Deutschland zeichnen. Zudem soll die Berichterstattung kontinuierlich durchgeführt werden und somit sowohl für die Bildungspolitik als auch die Bildungsforschung verwendbare Datenreihen erstellen. Gleichwohl soll es die Arbeit des Bildungssystems transparent machen. Bislang befindet sich dieses Berichtssystem im Aufbau. Obwohl diese Arbeiten weit fortgeschritten sind, werden sie in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen oder gar diskutiert. Gleichwohl sind nur wenige Informationen über die tatsächlichen Planungen vorhanden. Angekündigt ist ein Bildungspanel, welches die Bildungsbiographien von Menschen nachvollziehbar machen soll, auch wenn die bisher veröffentlichten Überlegungen zu diesem Panel Bildung wiederum hauptsächlich auf die Umsetzung auf dem Arbeitsmarkt zu fokussieren scheinen.</p> <p>Weiterhin erschienen neben ersten Konzepten der Indikatoren der zukünftigen Bildungsberichtserstattung bislang zwei Ausgaben (2006 und 2008) eines <i>Nationalen Bildungsberichts</i>, der im Auftrag der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung herausgegeben wurden. In diesem wurden grundlegende Indikatoren zum formellen Bildungssystem in Deutschland und einem jeweils ausgewählten Themengebiet (2006: Bildung und Migration, 2008: Übergänge aus der Sekundarstufe I) aufgrund vorhandener statistischer Daten dargestellt. Angekündigt ist eine kontinuierliche Erscheinungsweise dieses Berichtes.</p> <p>Insgesamt hat allerdings dieser Bericht und auch die gesamte geplante Bildungsberichtserstattung, nicht die Aufmerksamkeit erlangt, die aufgrund des umfassenden Anspruchs bei seiner Konzipierung zu erwarten wären. Insbesondere scheint es keine Position von Bibliotheken oder anderen nicht-formalen Bildungseinrichtungen oder der Berufsverbände der in diesen Einrichtungen Arbeitenden zu diesen Planungen zu geben, obwohl bisher der Eindruck erweckt wird, als ob sie in diesem zukünftigen Bildungsberichtssystem höchstens peripher nicht beachten werden.⁵⁰⁹</p>

⁵⁰⁹ Am 03.02.2009, als sich die hier vorliegende Arbeit in der letzten Korrekturphase befand, stellte Bundesbildungsministerin Schavan das sogenannte Nationale Bildungspanel vor, welches als Langzeitstudie im Rahmen der Nationalen Bildungsberichtserstattung die Bildungsverläufe von 60.000 Deutschen untersuchen soll. Das Bildungspanel war schon einige Jahre lang vorbereitet worden, allerdings ohne die Öffentlichkeit einzubeziehen. Ebenso hielten sich die Verantwortlichen und die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Äußerungen zur Ausgestaltung des Panels zurück. Insoweit werden erst mit der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse, die im Jahr 2013 anvisiert ist, Aussagen zur Bedeutung, Validität und Methodik des Bildungspanels treffen lassen. Erste Äußerungen und Veröffentlichungen lassen allerdings eine starke Fokussierung auf formelle Bildungsinstitutionen und die Umsetzung von Bildung auf dem Arbeitsmarkt befürchten. Falls dies zutrifft, wird auch diese Studie große Kritik erfahren und gleichzeitig eine geringe Aussagekraft für Bibliotheken und bibliothekarische Arbeit haben. Ein großer Vorteil der Studie wird ihre Langfristigkeit sein, die zumindest theoretisch die Nachvollziehung von Bildungsbiographien ermöglichen soll.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur verfasst habe.

Karsten Schuldt,
Berlin den 27.02.2009